

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Журнал заснований у 1918 році

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Серія: Психологія

Том 31 (70) № 4 2020



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Головний редактор:

Садова Мирослава Анатоліївна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського.

Члени редакційної колегії:

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Бєлавін Сергій Петрович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Бєлавіна Тетяна Іванівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Виноградова Вікторія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського наукового університету імені В.І. Вернадського;

Добровольська Наталія Анатоліївна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач загально-вузівської кафедри фізичного виховання, спорту і здоров'я людини Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Костіна Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Костюченко Олена Вікторівна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Київського національного університету культури і мистецтв;

Мітіна Світлана Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського;

Ронгінська Тетяна Іванівна – доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща).

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського
(протокол № 5 від 23 грудня 2020 року)**

Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія» зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідчення про державну реєстрацію друкованого ЗМІ серія КВ № 24304-14144Р від 28.12.2019 року)

Журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі психологічних наук (спеціальність 053. Психологія) на підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1471 від 26.11.2020 р. (додаток 3)

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

Сторінка журналу: www.psych.vernadskyjournals.in.ua

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Бедан В.Б.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ
В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....1

Гупаловська В.А.

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ СЕКСУАЛЬНИХ СЦЕНАРІЇВ
«ТИПИ СЕКСУАЛЬНИХ СЦЕНАРІЇВ»: РОЗРОБКА ТА ВАЛІДИЗАЦІЯ..... 8

Даценко О.А.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА ПАРАДИГМА..... 22

Іванова Т.В., Карч М.О.

ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК МУЛЬТИВАРІАТИВНИЙ ФЕНОМЕН.....28

Калмиков Г.В.

ПСИХОТЕРАПІЯ: МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНО
ЦЕНТРОВАНА ПЕРСПЕКТИВА..... 34

Моляко В.О., Третяк Т.М., Ваганова Н.А., Шепельова М.В.

РОЗУМІННЯ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ПРОЦЕС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ..... 42

Олейник Н.О., Бабатіна С.І.

ФЕНОМЕН ЛЮБОВІ В УЯВЛЕННЯХ ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК..... 51

Степаненко Л.В.

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ
ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ..... 58

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Кириленко Т.С., Іваненко Б.Б.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ
ВТРАТИ РОБОТИ В УМОВАХ КАРАНТИНУ.....65

Руденко О.В., Хараджі Л.О.

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ОЗНАК ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ
ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ ОПЕРАЦІЇ
ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ..... 73

Сколога Е.В.

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО ПРОФІЛЮ
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....79

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Астахов Д.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ
У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 84

Бондар О.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ
ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 90

Демчина О.М. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ҐЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	96
Юффе М.В., Виноградова В.Є. ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ВІДРАЗИ ТА ПРЕЗИРСТВА В КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	103
Каменщук Т.Д. КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ.....	110
Мельничук О.Б., Ічанська О.М. ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПРЕДИКТОР ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ.....	116
Мігіна С.В. ОСОБЛИВОСТІ ҐЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ.....	121
Орловська О.А. СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦІЇ У СІМ'Ї УЧАСНИКА БОЙОВИХ ДІЙ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ.....	127
Покотило Л.Ю., Виноградова В.Є. ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУ УСПІХУ У МОЛОДІ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЇ.....	133
Поліщук С.А. ЕМОЦІЙНА І ВОЛЬОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ.....	139
Сабадуха О.В., Башманівська Я.В. РОЛЬ САМОТРАНСЦЕНДЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КРИЗ І ТЕРАПІЇ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ.....	144
Цукур О.Г. КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПРАВОСЛАВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПРОСТОРІ «СВІТСЬКЕ-РЕЛІГІЙНЕ».....	151
Ющенко І.М., Молчанова С.В. ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ІТ-СФЕРИ ЗАСОБАМИ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНОГО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ.....	158
ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ	
Алексійчук В.Н. ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	165
Бантешева О.О. СХИЛЬНІСТЬ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ДО ПЕВНИХ ВИДІВ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗАЛЕЖНО ВІД ЇХНЬОЇ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	171
Біла І.М. ФОРМУВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	177
Бровченко А.К. МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ.....	183

Булгакова О.Ю., Азаркіна О.В. РЕФЛЕКСИВНИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА З ГІПЕРТИМНОЮ АКЦЕНТУАЦІЄЮ ХАРАКТЕРУ.....	191
Гулько Ю.А. СТРУКТУРА ТА ВИДИ ДИТЯЧОГО ТВОРЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ.....	196
Дончев Ф.А., Мазяр О.В. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПІДЛІТКІВ-ТРАНСГУМАНІСТІВ.....	202
Когут О.О. СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.....	208
Колінець Г.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КЕРІВНИЦТВА НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ.....	213
Марценюк М.О. ТЕРАПЕВТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ БІБЛІОТЕРАПІЇ ЯК СУЧАСНОГО МЕТОДУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ.....	218
Міненко О.О. ЕМПАТІЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	224
Орда О.Ф., Новицька Д.Є. ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА.....	230
Панченко В.О., Шлімакова І.І. ДИНАМІКА ЗМІН СКЛАДНИКІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	235
Пилипенко К.В. РЕФЛЕКСИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	242
Сухенко Я.В. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: ПСИХОЛОГО-ПРОЄКТУВАЛЬНИЙ АСПЕКТ.....	247
Федорков О.М. РОЗВИТОК ПОЛІТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МОЛОДІ ПІД ВПЛИВОМ МЕДІАРЕСУРСІВ.....	253
Цумарєва Н.В. ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЕМОЦІЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ІНДИКАТОР ЕМОЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	260
ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ; ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Джежик О.В. МЕХАНІЗМ ВІКТИМІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЖІНКИ ЯК ФАКТОР СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА.....	267
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	274

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Bedan V.B.

THE VITALITY AS A FACTOR OF SELF-ACTUALIZATION OF YOUTH
IN MODERN CONDITIONS.....1

Hupalovska V.A.

QUESTIONNAIRE OF SEXUAL SCENARIO'S PSYCHODIAGNOSTICS
"TYPES OF SEXUAL SCENARIOS": DEVELOPMENT AND VALIDATION.....8

Datsenko O.A.

PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF PERSONALITY AS A SCIENTIFIC PARADIGM.....22

Ivanova T.V., Karch M.O.

GENDER IDENTITY AS A MULTIVARIATIVE PHENOMENON.....28

Kalmykov H.V.

PSYCHOTHERAPY: THE PAST, PRESENT
AND PSYCHOLINGUISTICALLY CENTERED PERSPECTIVE.....34

Moliako V.O., Tretiak T.M., Vaganova N.A., Shepelova M.V.

UNDERSTANDING OF NEW INFORMATION AS A TASKS SOLVING PROCESS.....42

Oleynik N.O., Babatina S.I.

THE PHENOMENON OF LOVE IN THE MANIFESTATIONS OF MEN AND WOMEN.....51

Stepanenko L.V.

THE PROBLEM OF DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL PROPERTIES
AND COPING STRATEGIES OF IMMIGRANTS.....58

PSYCHOLOGY OF LABOUR

Kyrylenko T.S., Ivanenko B.B.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EXPERIENCE
OF LOSS OF WORK IN QUARANTINE.....65

Rudenko O.V., Kharadzhi L.O.

SPECIFIC MANIFESTATION OF SIGNS OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER
THE PERSONALITY OF MILITARY SERVANTS – PARTICIPANTS
OF THE JOINT FORCES OPERATION.....73

Skolota E.V.

ASSERTIVENESS AS A COMPONENT OF A FUTURE PSYCHOLOGIST'S
PROFESSIONAL PROFILE.....79

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Astakhov D.V.

THE FEATURES OF PROFESSIONAL GROUP INTERACTION
DURING JOINT ACTIVITIES.....84

Bondar O.P.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PLAY SPACE DESIGN FOR A PRESCHOOL CHILD.....90

Demchyna O.M.

THEORETICAL BASIS OF RESEARCH OF GENDER TOLERANCE IN STUDENTS YOUTH...96

Ioffe M.V., Vinogradova V.E. USE OF NONVERBAL MANIFESTATIONS OF DISGUST AND CONTEMPT IN THE COMMUNICATION PROCESS.....	103
Kamenshchuk T.D. CONFLICT COMPETENCE OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	110
Melnychuk O.B., Itchanska O.M. PROFESSIONAL MOTIVATION AS PREDICTOR OF PERSONALITY PROFESSIONAL INTELLIGENCE.....	116
Mitina S.V. THE FEATURES OF GENDER SOCIALIZATION OF TEENAGERS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES.....	121
Orlovskaya O.A. OVERCOMING STRATEGIES OF ADAPTATION'S PROBLEMS IN THE FAMILY OF COMBAT AFTER RETURN TO CIVIL LIFE.....	127
Pokotylo L.Yu., Vynohradova V.Ye. FACTORS FORMING THE CULT OF SUCCESS IN YOUNG PEOPLE IN THE INFORMATION EPOCH.....	133
Polishchuk S.A. EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION OF ELDERLY PEOPLE IN EMERGENCIES.....	139
Sabadukha O.V., Bashmanivska Ya.V. THE ROLE OF SELF-TRANSCENDENCE IN THE PROCESS OF OVERCOMING MENTAL CRISIS AND TREATMENT OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS.....	144
Tsukur O.G. CONSTRUCTION OF THE CONTENT OF ORTHODOX IDENTITY IN THE "SECULAR-RELIGIOUS" SPACE.....	151
Yushchenko I.M., Molchanova S.V. PREVENTION OF BURNOUT IN IT SPECIALISTS BY MEANS OF ACTIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING.....	158
PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Aleksiychuk V.N. ORGANIZATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY SCHOOLS.....	165
Bantysheva O.O. ADOLESCENTS' PROPENSITY TOWARDS SOME FORMS OF VICTIM BEHAVIOUR IN ACCORDANCE WITH THEIR FUTURE PROFESSION: EMPIRICAL STUDY.....	171
Bila I.N. FORMATION OF OPTIMISTIC PERCEPTION IN EDUCATIONAL ACTIVITIES.....	177
Brovchenko A.K. PERSONAL APPROACH IN THE INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS WHEN USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN DISTANCE LEARNING.....	183
Bulhakova O.Yu., Azarkina O.V. REFLECTIVE PORTRAIT OF A TEACHER WITH HYPERTHYMIC ACCENTUATION OF CHARACTER.....	191

Hulko Yu.A. STRUCTURE AND TYPES OF CHILDREN'S CREATIVE EXPERIMENTATION.....	196
Donchev F.A., Mazyar O.V. PECULIARITIES OF THE INTELLECTUAL SELF-CONCEPT OF ADOLESCENTS-TRANSHUMANISTS.....	202
Kohut O.O. STRESS RESISTANCE AS AN ELEMENT OF EFFECTIVE ORGANIZATIONAL CULTURE.....	208
Kolinets H.H. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF LEADERSHIP OF EDUCATIONAL AND RESEARCH STUDENTS' ACTIVITY.....	213
Martseniuk M.O. THERAPEUTIC POSSIBILITIES OF LIBRARY THERAPY AS A MODERN METHOD OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE.....	218
Minenko O.O. EMPATHY AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF PRE-SCHOOL PEDAGOGUES.....	224
Orda O.F., Novytska D.E. MIND MAPS AS AN EFFECTIVE METHOD OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING OF FUTURE ENGINEERS.....	230
Panchenko V.O., Shlimakova I.I. DYNAMICS OF CHANGES IN THE COMPONENTS OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENT YOUTH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	235
Pylypenko K.V. REFLECTIVENESS OF STUDENTS – FUTURE PRIMARY TEACHERS.....	242
Sukhenko Ya.V. MODERN TENDENCIES IN ADULT EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND DESIGN ASPECT.....	247
Fedorkov O.M. DEVELOPMENT OF THE POLITICAL WORLDVIEW OF YOUNG PEOPLE UNDER THE INFLUENCE OF MEDIA RESOURCES.....	253
Tsumarieva N.V. ANXIETY AS AN INDICATOR OF EMOTIONAL DISADVANTAGE AND AN INDICATOR OF EMOTIONAL DEPRIVATION IN PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN.....	260
LEGAL PSYCHOLOGY; POLITICAL PSYCHOLOGY	
Dzhezhik O.V. MECHANISM OF VICTIMIZATION OF PERSONALITY OF A WOMAN AS A FACTOR OF SEXUAL VIOLENCE.....	267
INFORMATION ABOUT AUTHORS.....	274

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/01>**Бедан В.Б.**

Національний університет «Одеська юридична академія»

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті проаналізовано теоретичні підходи щодо визначення понять «самоактуалізація» та «життєстійкість». Встановлено, що прагнення до самоактуалізації пов'язане із самовизначенням молодої людини у людських цінностях, визнанням важливості своєї індивідуальності й самореалізації, що проявляється у жаданні людини до найбільш повного вияву своїх можливостей, до актуалізації власного особистісного потенціалу. Прояви самоактуалізації пов'язані з такими характеристиками особистості, як готовність протистояти викликам життя, готовність вирішувати життєві труднощі, що більшою мірою відповідає сутності життєстійкості, яка відображає психологічну живучість та розширену ефективність людини, яка виявляється у її можливості використовувати власні ресурси для того, щоб упоратися з життєвими труднощами. Розглянуто сучасні дослідження життєстійкості в контексті особистісного розвитку особистості. Емпірично встановлено взаємозв'язок між показниками самоактуалізації та життєстійкості на високому 1% рівні статистичної значущості, що свідчить про близькість та співставленість цих властивостей. Описано особливості життєстійкості осіб з високим та низьким рівнем самоактуалізації. Отримані дані показують, що самоактуалізовані особистості схильні витримувати стресові ситуації, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість та діючи успішно. Їм притаманна готовність «діяти всупереч», що виявляється як готовність діяти за умов невирішеності, невизначеності, відсутності гарантій успіху. Їх відрізняє виражене прийняття ризику, сприйняття проблем як виклику, інтенсивна залученість до життя. Такі особистості вміють протистояти почуттям онтологічної тривоги, тривозі втрати сенсу, відчуттю покинутості, екзистенційної самотності. Особам із низьким рівнем самоактуалізації властива надмірна уразливість із боку різного роду стресорів, схильність відчувати надмірне напруження у складних ситуаціях, що блокує розвиток активності особистості та саморозвиток людини взагалі. Для них характерним є невиражений контроль над подіями, відчуття власної безпорадності, відсутність прийняття ризику.

Ключові слова: життєстійкість, особистість, студентська молодь, самоактуалізація, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Значимість досліджуваної проблеми визначається зростаючими вимогами суспільства до здатності молодої людини оптимально реагувати на виклики сьогодення, а також важливістю вивчення життєстійкості як цілісного особистісного конструкту, що опосередковує реакції на стресогенні ситуації. Зміни умов життєдіяльності взагалі та перехід освітнього процесу на дистанційну форму навчання вимагає від студентів мобілізації внутрішніх ресурсів щодо подолання життєвих труднощів, що супроводжують процес адаптації до нових умов існування. Період юності – це період само-

визначення соціального, особистісного, професійного, духовно-практичного, тобто складає основну задачу юнацького віку, тому особлива увага приділяється ресурсам особистості, що сприяють активному пошуку шляхів самоактуалізації студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальновідомо, що людей мотивують вісім ієрархічних потреб, причому більш базові рівні повинні бути задоволені перед тим, як зосередитись на вищих потребах. Когнітивні потреби – це досягнення знань та інтелекту шляхом навчання та відкриття, це потреби самоактуалізації стосуються

реалізації особистого потенціалу, пошуку шляхів самореалізації та самоактуалізації.

Результати досліджень, проведених у 2020 році Б. Етеридж, Л. Спантінг у Великобританії [9] та МакГінті в США [13] показують, що молоді люди студентського віку відчувають вищий рівень дистресу порівняно з іншими віковими групами з моменту початку пандемії. Відсутність можливостей фізичного (очного) навчання, перспектив самореалізації та самоактуалізації у майбутньому, економічні труднощі, можуть виступати тригерами втрати бажання продовжувати навчання. В цьому контексті, на нашу думку, немаловажним фактором виступає життєстійкість особистості, яка характеризується як здатність людини протистояти складним життєвим ситуаціям, під час яких вона розкриває свої потенційні можливості та виявляє ефективність у діяльності, зберігаючи при цьому фізичне та психічне здоров'я.

У західній психологічній літературі часто застосовується термін «hardiness», «витривалість» представлений американським психологом С. Мадді та ґрунтується на теорії активації, що описує узгодженість або невідповідність між звичними та дійсно необхідними рівнями активації або напруги психіки людини для конкретної життєвої ситуації. У той же час поняття активації визначає рівень психологічної та нейропсихологічної енергії. Ця теорія підкреслює важливість інформаційного та емоційного досвіду, який людина отримує в результаті взаємодії із зовнішнім світом [12]. На думку С. Мадді, розвиток особистісних установок може стати основою для більш позитивного світогляду людини, поліпшення якості життя, перетворення перешкод від стресу у джерело зростання та розвитку, підкреслював важливість самозабезпечення людини у важкі моменти життя. Завдяки такій особистій конструкції, як витривалість, люди оцінюють свої життєві виклики як менш загрозливі і реагують на них більш оптимістичними емоціями. Під життєстійкістю С. Кобаса розуміє «поєднання певних властивостей, які виступають як ресурси протистояння стресовим життєвим подіям» [11, с. 8]. У працях Д. О. Леонтьєва, цей термін визначається як «життєстійкість» [5]. Автор вказує на те, що опорною методологічною змінною «hardiness» є екзистенційна мужність – якість, що характеризує вибір невідомості як шлях до подальшого зростання.

Останнім часом вивчення даного феномену актуалізується реаліями сьогодення. З'являються дослідження, спрямованих на вивчення певних особливостей прояву життєстійкості, властивих певним групам людей в їх унікальній життєвій

ситуації, вікових та професійних груп тощо. Особливої уваги набувають емпіричні дослідження взаємозв'язку прояву життєстійкості з самоставленням, соціальними навичками, схильністю до емоційної та поведінкової саморегуляції. Так, наприклад, дослідниками доведено, що соціальні фактори, пов'язані з видом професійної діяльності та специфікою професійного навчання, що відіграє певну роль у формуванні моделі стійкого ставлення до дійсності та стійкої поведінки людини [10]. У дослідженнях С.О. Богомаза і Д.Ю. Баланьова життєстійкість особистості розглядається як необхідний ресурс, на який людина може опертися при виборі майбутнього з його невідомістю і тривогою, що забезпечує отримання нового досвіду і створює певний потенціал і перспективу для особистісного розвитку. Так, життєстійка людина навчається бачити в постійних змінах все нові і нові можливості і шляхи вирішення життєвих завдань, що одночасно сприяє розкриттю його творчого потенціалу і відчуття власного прогресу. Згодом, із плином часу, мислення і поведінку людини з високою життєстійкістю стає все більш гнучким, складним і індивідуалізованим завдяки його психологічному зростанню [1, с. 24].

Результати наукового пошуку психологічних особливостей життєстійкості презентовано в роботах сучасних українських вчених, де життєстійкість молоді розглядається як особистісний ресурс, «здібність особистості будувати життєздатну, продуктивну, оптимальну систему транзакцій між власними ресурсами та ресурсами середовища і визначає специфіку життєстійкості особистості» [7; 8], як інтегральна властивість особистості, що дозволяє їй боротися з труднощами життя та позитивно адаптуватись до нових умов [6], як умова самоздійнення [2], успішної самореалізації та цінностями самоактуалізації особистості [4].

Т.М. Титоренко зауважує, що «стійкість перед життєвими труднощами визначається здатністю людини відновлюватись фізично та психічно, тобто не тільки виживати у складних ситуаціях, а розвивати відповідні здібності для реалізації актуальних життєвих завдань та соціальних функцій. Життєстійка людина може бути спрямована як на зміну зовнішніх умов так і внутрішніх, тобто може спрямовуватись на зміну самого себе, на самопобудову» [8, с. 40]. У своїх дослідженнях Т.М. Титаренко та Т.О. Ларіна доводять, що «життєстійкість особистості, виступає як регулятивний механізм, який забезпечує розгортання власного потенціалу, зберігаючи життєвий

Таблиця 1

Значимі кореляційні зв'язки між показниками життєстійкості та самоактуалізації

Показники самоактуалізації	Показники життєстійкості			
	З	К	ПрР	ЗЖ
S	396**	378*	545**	499**
ОЧ			456**	
Ц			382*	312*
ППЛ			420**	
ПП			407**	
Кр			330*	
Ав			404**	
Сп			437**	344*
Ср			351*	
Ас	337*		312*	
Кн			480**	315*
ГС			486**	

Примітка: тут і надалі нулі та коми опущені; 1) $n=128$; 2) позначка ** свідчить про коефіцієнт кореляції на рівні $p \leq 0.01$; позначка * – $p \leq 0.05$. 3) Умовні скорочення показників життєстійкості: З – залученість, К – контроль, ПрР – прийняття ризику, ЗПЖ – загальний показник життєстійкості; умовні скорочення показників самоактуалізації: S – прагнення до самоактуалізації, ОЧ – орієнтація у часі, Ц – цінності, ППЛ – погляд на природу людини, ПП – потреба у пізнанні, Кр – креативність (прагнення до творчості), Ав – автономність, Сп – спонтанність, Ср – саморозуміння, Ас – ауто симпатія, Кн – контактність, ГС – гнучкість в спілкуванні

ресурс, тобто підтримуючи внутрішню рівновагу особистості» [8, с. 46].

Отже, можна визначити, що життєстійкість як стійка особистісна характеристика дозволяє людині активно і гнучко діяти в складних, критичних ситуаціях; є чинником профілактики порушення працездатності та розвитку соматичних і психічних захворювань в умовах стресу; є одним з ключових параметрів індивідуальної здатності до зрілих і складних форм саморегуляції; є однією з опорних змінних особистісного потенціалу. Саме такі характеристики життєстійкості дають можливість розглядати цю властивість в контексті процесів особистісного зростання та самоактуалізації сучасної молоді.

Метою дослідження є встановлення домінуючих параметрів життєстійкості у осіб з різним рівнем самоактуалізації.

В емпіричному дослідженні на умовах добровільності та конфіденційності взяли участь 128 студентів різних факультетів Південноукраїнського національного університету імені К.Д. Ушинського та Національного університету «Одеська юридична академія» віком 18-20 років. Для вивчення витривалості студентів застосовано опитувальник «Тест життєстійкості» адаптований Д.О. Леонтьєвим та Є.І. Расказовою [5]. Для діагностики рівня та компонентів самоактуалізації залучено опитувальник Самоактуалізаційний тест (САМОАЛ) розроблений А.Ф. Лазукиним, в адаптації Н.Ф. Каліної [3].

Отже, для встановлення взаємозв'язків між показниками, що вивчаються здійснено кореляційний аналіз. Розглянемо статистичні дані отримані за допомогою кореляційного аналізу, що надано у табл. 1.

Представлені в таблиці дані показують, що загальні показники феноменів, що вивчаються – життєстійкості та самоактуалізації тісно пов'язані між собою на високому 1% рівні статистичної значущості, що свідчить про близькість та співставленість цих властивостей. Крім того, видно, що загальний показник прагнення до самоактуалізації (S) позитивно пов'язаний зі всіма компонентами життєстійкості: залученість ($p \leq 0,01$), контроль над подіями ($p \leq 0,05$), прийняття ризику, виклик ($p \leq 0,01$).

Але при цьому з частковими показниками самоактуалізації загальний показник життєстійкості не демонструє значної кількості статистично значущих зв'язків. На 5% рівні такі зв'язки спостерігаються з показниками: «цінність», «спонтанність», «контактність».

Наявність таких зв'язків зумовлена сутністю життєстійкості як системи певних переконань про себе та світ, про ставлення до світу, що перешкоджають виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок сприйняття їх як менш значущих. Це призводить не тільки до підвищення успішності в діяльності, що відмічають багато дослідників, а й до укріплення впевненості в собі, довіри до оточуючого світу, відкритості та доброзичливості у стосунках з оточенням. Саме це є психологічною передумовою формування таких цінностей, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, вдосконалення, звершення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль, гра, самодостатність, тобто тих цінностей, перевага яких відрізняє самоактуалізованих осіб. Таким чином, життєстійкість пов'язана зі стремлінням до гармонійного буття, здорових стосунків з оточенням, відсутністю бажання маніпулювати ними, що відрізняє цю властивість від таких суто формально-динамічних характеристик, як наприклад, стресостійкість, нервово-психічна стійкість, емоційна стійкість та ін. Можна констатувати і зворотній вплив: зростання цінностей самоактуалізації та їх

трансляція у відповідних формах поведінки підсилює й життєстійкість особистості, її готовність мужньо витримувати життєві випробування.

Показники, що представляють життєстійкі переконання, дуже неоднорідно (за кількістю зв'язків) пов'язані з показниками самоактуалізації.

Так, показник «залученість» корелює тільки з загальним показником – прагнення до самоактуалізації ($p \leq 0,01$) та з показником аутосимпатії ($p \leq 0,05$). Такі зв'язки є логічними, виходячи з головних ознак залученості як переконання в тому, що задіяність у життя, активна участь у тому, що відбувається, надає шанс наповнити своє життя цікавими подіями та знайти гідну справу для того, щоб реалізувати власний потенціал, що є невід'ємною характеристикою самоактуалізації. Такі її аспекти, як екзистенційний спосіб життя, тобто вміння жити насичено, усвідомлюючи унікальність та неповторність кожного моменту життя, проблемна центрація безпосередньо пов'язані із залученістю. Якщо цей компонент життєстійкості (залученість) розвинений, то особистість отримує задоволення від власної діяльності та від способу організації власного життя. Це надає відчуття цілісності, усвідомленості, наповненості життя і відповідно впливає на позитивне самоставлення, високу самооцінку, аутосимпатію.

Показник «контроль над подіями» демонструє зв'язки тільки з показником прагнення до самоактуалізації на 5 % рівні. Упевненість у своїх силах, у тому, що є реальна можливість впливати на хід подій мотивує до пошуку та боротьби. Це викликає почуття віри в можливості людини протистояти важким моментам долі, виправити несприятливі обставини, самостійно спрямовувати свій життєвий шлях. Такі прояви зближені за своїм психологічним змістом з емпіричною свободою, автономністю, волею як важливими якостями самоактуалізованих осіб.

При цьому такий показник життєстійкості, як «прийняття ризику» є взаємопов'язаним зі всіма показниками самоактуалізації: прагнення до самоактуалізації ($p \leq 0,01$), орієнтація у часі ($p \leq 0,01$), цінності ($p \leq 0,05$), погляд на природу людини ($p \leq 0,01$), потреба у пізнанні ($p \leq 0,01$), креативність (прагнення до творчості) ($p \leq 0,05$), автономність ($p \leq 0,01$), спонтанність ($p \leq 0,01$), саморозуміння ($p \leq 0,05$), аутосимпатія ($p \leq 0,05$) контактність ($p \leq 0,01$), гнучкість в спілкуванні ($p \leq 0,01$). Такі численні зв'язки зі всіма показниками самоактуалізації пояснюються тим, що даний компонент життєстійкості виражає здатність людини прийняти виклик, упевненість в

тому, що життя мінливе і всі зміни є джерелом особистісного розвитку та прогресу. Будь-яка подія розглядається не як загроза, а як виклик, складна задача, що спонукає до максимального розкриття людиною своїх можливостей та здійснення росту. Виразність цього показника життєстійкості вказує на певний спосіб інтерпретації людиною свого досвіду, як позитивного, так і негативного, що визначає готовність бути активним та діяльним в ситуаціях, що не мають надійних гарантій успіху, йти на ризик, бути мужнім. Саме такі характеристики максимально приближують даний компонент життєстійкості до таких характеристик самоактуалізації, як відкритість новому досвіду, сприйняття життя без викривлень, що спровоковані дією механізмів психологічного захисту, готовність порушити комфорт та безпеку заради набуття самобутнього досвіду.

Отримані емпіричні факти вказують на те, що прийняття ризику корелює з такими проявами самоактуалізації: орієнтація людини на екзистенціальну цінність життя «тут і тепер», здатність насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими радощами і не знецінюючи передчуттям прийдешніх успіхів; орієнтація на цінності самоактуалізації, прагнення до гармонійного буття і здоровим відносинам з людьми, відсутність бажання маніпулювати ними в своїх інтересах; віра в людей, в могутність людських можливостей, природна симпатія і довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість; відкритість новим враженням; здібність до битійного пізнання – безкорисливе жадання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо із задоволенням будь-яких потреб; творче відношення до життя; автономність, цілісність і повнота особистості, домінування відчуття «свобода для» (за Е. Фроммом); спонтанність, легкість, природність у думках та вчинках, свобода від тиску соціальних стереотипів; чутливість, сензитивність людини до своїх бажань і потреб, довіра власному смаку; аутосимпатія, позитивна Я-концепція, адекватна самооцінка; здібність до встановлення міцних і доброзичливих відносин з оточуючими, здібність до адекватного самовираження в спілкуванні, автентичної взаємодії з оточуючими, здібності до саморозкриття.

Таким чином, отримані дані показали близькість, взаємопов'язаність, але не тотожність феноменів самоактуалізації та життєстійкості. Кожний з них має свої специфічні характеристики і відповідно реалізує свої функції, проте виходячи з характеру отриманих кореляційних зв'язків

можна вважати, що таке функціонування відбувається в єдиному феноменологічному просторі, де ці властивості взаємно підсилюють одна одну. Усе це дозволяє приступити до якісного аналізу отриманих результатів.

За допомогою методу «асів» вибірка досліджуваних була поділена на дві групи: осіб з високим рівнем прагнення до самоактуалізації (S+, n=27) та осіб з низьким рівнем самоактуалізації (S-, n=38). За допомогою методу «профілів» отримано профілі життєстійкості в кожній з цих груп, аналіз яких дозволяє визначити специфіку цієї властивості в залежності від рівня самоактуалізації.

На рис. 1. надано профілі життєстійкості осіб з різним рівнем самоактуалізації. Значення, відмічені на даному графіку, є середнім арифметичним значень конкретного показника, одержаних представниками групи, що представляє високий або низький рівень самоактуалізації. На осі ОХ відкладені показники життєстійкості, на осі ОУ – проценти. Середня лінія проходить через відмітку 50 процентилей. Значення показників життєстійкості, що знаходяться в площині вище за середню лінію ряду, свідчать про достатню виразність того або іншого показника. Вище за 75-й перцентиль розташовуються значення, що характеризують високий ступінь виразності показників, що вивчаються. Значення нижче середньої лінії ряду свідчать про слабку виразність або про невиразність (нижче 25-го перцентиль) відповідних показників життєстійкості в профілі.

Аналіз результатів, представлених на рис. 1, засвідчує наявні відмінності між групами. Достовірно підтвердити цей факт нам дозволяє статистичний аналіз за допомогою непараметричного

t-критерію Стьюдента, який використовується для перевірки статистичної гіпотези про наявність відмінностей між двома групами даних. У табл. 2 представлені значення цього критерію для досліджуваних груп, які чітко вказують на статистично значущі розбіжності на $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$ рівні значущості.

Таблиця 2

Значення t-критерію Стьюдента для показників життєстійкості в групах осіб з високим та низьким рівнем самоактуалізації

Показники	Значення t-критерію Стьюдента
Залученність до життя	2,193*
Контроль над подіями	2,640*
Прийняття ризику	3,082**
Загальний рівень життєстійкості	3,344**

Дані таблиці показують, що між групами осіб з високим рівнем самоактуалізації та низьким рівнем самоактуалізації статистично значущі відмінності встановлені для показників: залученність до життя ($p \leq 0,05$), контроль над подіями ($p \leq 0,05$), прийняття ризику ($p \leq 0,01$), загальний показник життєстійкості ($p \leq 0,01$). Всі показники за ступенем виразності переважають в групі осіб з високим рівнем самоактуалізації.

Особи з високим рівнем прагнення до самоактуалізації відзначаються високою життєстійкістю, вираженим прийняттям ризику, залученістю до життя. Такі особистості відзначаються здатністю витримувати стресові ситуації, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість. Їм притаманна

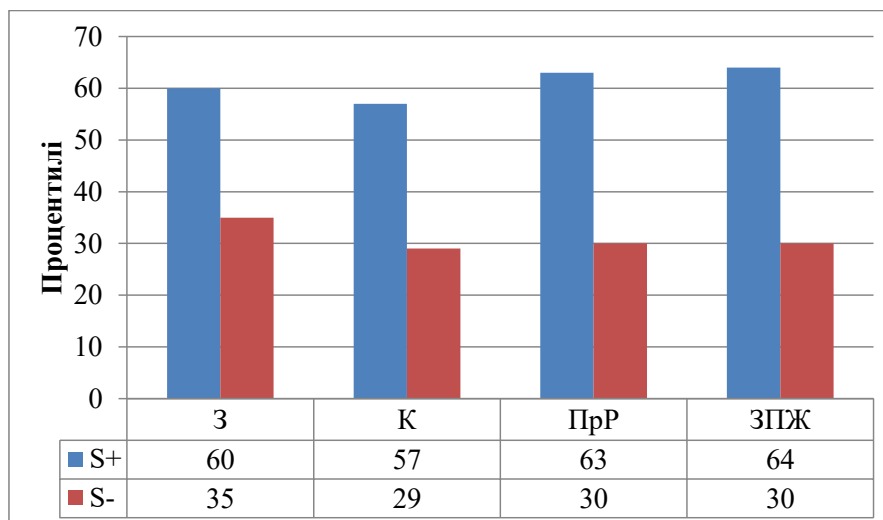


Рис. 1. Гістограма показників життєстійкості в групах осіб з високим та низьким рівнем самоактуалізації

готовність «діяти всупереч», що виявляється як готовність діяти за умов невирішеності, невизначеності, відсутності гарантій успіху. Такі особистості вміють протистояти почуттям онтологічної тривоги, тривозі втрати сенсу, відчуттю покинутості, екзистенційної самотності. Представники даної групи обстоюють певні життєстійкі позиції, погляди щодо взаємодії людини зі світом. Такі життєстійкі переконання допомагають сприймати події як менш загрозливі, знімати почуття напруженості, тривоги за рахунок їх раціональної оцінки, інтерпретації та певного ставлення до них як до менш значущих. Це пов'язано не з легковажністю цих осіб, а з певною системою ціннісних орієнтацій, яка спрямовує увагу особистості і її духовне життя в русло справжніх споконвічних загальнолюдських цінностей, що й дозволяє сформулювати погляд на багато повсякденних подій більш глибокий, узагальнений, погляд «зверху». Саме це дозволяє особистості не залучатися до надмірних тривог та зайвого напруження, а спрямовувати свої зусилля до справжньої справи, де і реалізуються повною мірою потенції цих особистостей – учбову діяльність, саморозвиток та самовдосконалення. Дані особи демонструють стійку спрямованість на досягнення високого результату. Їм властива тенденція повністю віддаватися справі, що вказує на смислову та цільову орієнтацію даної групи студентів. Висока включеність в процес основної діяльності, ідентифікація себе зі своєю справою надає сили та мотивує молодих людей до самореалізації, лідерства, здорового способу поведінки. Вони ефективні та продуктивні, саме це дає можливість відчувати свою значущість та цінність, самостверджуватися в процесі рішення життєвих завдань, не дивлячись на наявність стресогенних факторів спричинених обмеженнями, що пов'язані з поширенням пандемії COVID-19.

Найбільшою мірою їх відрізняє готовність приймати виклик життя, ризикувати. Вони впевнені в тому, що всі події в житті – це шлях прогресу та джерело особистісного зростання. Небезпека сприймається як складна задача, виклик, а не загроза. Це дозволяє зустрічати неприємні події,

навіть драматичні, важкі завдання з «відкритим обличчям», не сторонячись від них, не намагаючись уникнути. Такі моменти сприймаються як можливість виявити себе, відкрити нові сторони власної натури, перевірити свої здібності, набути новий цікавий досвід.

Особи групи з *низьким рівнем прагнення до самоактуалізації* характеризуються невираженим контролем над подіями, відсутністю прийняття ризику, низькою життєстійкістю взагалі. Їм властиве відчуття власної безпорадності, відсутність самоефективності. Вони вважають, що від них нічого не залежить, і це викликає пасивне ставлення до проблем, стресових подій. Сприймають будь-яку стресову подію як удар, несправедливість року, вплив сил, що неможливо контролювати. Такі особистості відрізняються надмірною тривожністю, стурбованістю, залежністю від зовнішніх обставин та нездатністю керувати власними справами. Відповідальність за своє життя, благополуччя перекладається на інших. У поведінці дані особи керуються мотивами уникнення невдач, жадають комфорту та безпеці. Будь-які зміни у звичному способі життя, незвичайні події сприймають як загрозу, небезпеку, тому в значній мірі вони закриті для оточуючих і для нового досвіду. Це зумовлює підвищену чутливість до змін, які інтерпретуються як стресові події. Вони не готові до дій в ситуації нестабільності, демонструють розгубленість, безнадійність. Активність виявляють тільки в ситуаціях із заздалегідь відомим позитивним результатом. Взагалі таким особистостям властива надмірна уразливість з боку різного роду стресорів, схильність відчувати надмірне напруження у складних ситуаціях, що блокує розвиток активності та саморозвиток взагалі.

Висновки. Таким чином, отримані результати показали наявність чітко виражених відмінностей компонентів життєстійкості осіб із різним рівнем самоактуалізації, що підтверджує тісний взаємозв'язок цих властивостей і дозволяє вважати життєстійкість достовірним показником прояву самоактуалізації особистості, її особистісним ресурсом.

Список літератури:

1. Богомаз С.А., Баланев Д.Ю. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека. *Сибирский психологический журнал*. 2009. №. 32. С. 23–28.
2. Дуб В. Життєстійкість як умова самоздійснення студента мігранта. *Проблеми гуманітарних наук*. Серія «Психологія». 2017. Випуск 41. С. 59–69.
3. Калина Н.Ф., Лазуркин А.В. Диагностика самоактуализации личности: в кн. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002. С. 426–433.

4. Кравчук С.Л. Психологічні особливості життєстійкості особистості у зв'язку з її цінностями самоактуалізації. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології*. 2014. Випуск 25. С. 152.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
6. Панченко В.О. Життєстійкість як фактор професійної адаптації менеджерів комерційних організацій : автореф. дис...канд. психол. наук : 19.00.05. Київ. 2016. С. 22.
7. Психологические теории и концепции личности / Под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
8. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Марич, 2009. 76 с.
9. Etheridge B., Spanting L. (2020), The Gender Gap in Mental Well-Being During the Covid-19 Outbreak: Evidence from the UK. URL : <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2020-08.pdf>.
10. Fominova A.N., Tkhuго M.M., Kidinov A.V., Tsilinko A.P., Lukina E. V., Aytuganova Jh. I., Shabanova O. V. (2020). Psychological and pedagogical aspects of hardiness in the student youth. *Eurasian Journal of Biosciences*, Volume 14 Issue 2, pp. 3433–3440.
11. K-Kobasa S. (1979). Stressful life events personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. No. 37. P. 5–11.
12. Maddi S.R. (2007) Relevance of Hardiness Assessment and Training to the Military Context. *Military Psychology Kobasa*, 1979.
13. McGinty E.E. et al. (2020), Psychological Distress and Loneliness Reported by US Adults in 2018 and April 2020. URL : <http://doi:10.1001/jama.2020.9740>.

Bedan V.B. THE VITALITY AS A FACTOR OF SELF-ACTUALIZATION OF YOUTH IN MODERN CONDITIONS

The article analyzes theoretical approaches to defining the concepts of self-actualization and resilience. It has been established that the desire for self-actualization is associated with the self-determination of youth in human values, the recognition of the importance of their individuality and self-realization, which is manifested in the desire of a person to the fullest manifestation of his capabilities, to actualize his personal potential. Manifestations of self-actualization associated with such personality characteristics as the willingness to confront life challenges, the willingness to solve life difficulties, which is more in line with the essence of resilience, which reflects the psychological vitality and expanded effectiveness of a person, which manifests itself in the ability to use one's own resources in order to cope with life difficulties ... The article considers modern studies of resilience in the context of personal development of the individual. The relationship between self-actualization and resilience indicators at the 1% level of statistical significance has been empirically established. The features of the resilience of persons with high and low levels of self-actualization are described. The data obtained show that self-actualizing individuals tend to withstand stressful situations, while maintaining internal balance and acting successfully. They are characterized by a willingness to "act contrary to", which manifests itself as a willingness to act in conditions of uncertainty, lack of guarantees of success. They are distinguished by a pronounced risk-taking, a perception of problems as a challenge, an intense involvement in life. Such personalities are able to resist a feeling of ontological anxiety, anxiety of loss of meaning, a feeling of abandonment, existential loneliness. Individuals with a low level of self-actualization are characterized by excessive vulnerability from various stressors, a tendency to feel excessive stress in difficult situations, blocking the development of personality activity and human self-development in general. They are characterized by pronounced control over events, a feeling of their own helplessness, and a lack of risk acceptance.

Key words: vitality, personality, student youth, self-actualization, educational environment.

Гупаловська В.А.

Львівський національний університет імені Івана Франка

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ СЕКСУАЛЬНИХ СЦЕНАРІЇВ «ТИПИ СЕКСУАЛЬНИХ СЦЕНАРІЇВ»: РОЗРОБКА ТА ВАЛІДИЗАЦІЯ

У статті представлено результати психометричної перевірки створеного нами опитувальника «Типи сексуальних сценаріїв». Верифікація очевидної та змістової валідності здійснювалася за посередництвом групи експертів, валідизації та стандартизації здійснювалася шляхом аналізу даних опитування 434 респондентів віком від 17 до 59 років ($M=26$ років), серед яких 241 жінка і 193 чоловіки. Перевірка структури опитувальника за допомогою статистичних інструментів пакету Statistica 8.0 – exploratory factor analysis (EFA) та перевірка внутрішньої узгодженості шкал за коефіцієнтом α -Кронбаха – дала позитивні результати. Було виділено 15 факторів і сформовано з деякими корекціями 13 шкал із задовільним α -Кронбаха (в межах 0,600-0,827). 13-факторну структуру моделі опитувальника підтверджено за допомогою confirmatory factor analysis (CFA). Для п'яти факторів $\chi^2 = 630,721$, $df = 329,00$, $p = 0,060$, $\chi^2/df = 1,915$; $CFI = 0,842$, $RMSEA = 0,046$, $SRMR = 0,019$, $GFI = 0,856$, $CFI=0,842$. Для наступних восьми шкал $\chi^2 = 1617,513$, $df = 830$, $p = 0,062$, $\chi^2/df=1,948$; $RMSEA = 0,0608$, $SRMR = 0,0410$, $GFI = 0,905$, $CFI = 0,942$.

Була здійснена перевірка нормальності розподілу даних за виокремленими шкалами за критерієм Kolmogorov-Smirnov та критерієм χ^2 (Chi-Square test) ($p \geq 0,05$). Теоретична модель показала задовільну відповідність емпіричним даним. Ретестова надійність за критерієм Пірсона – при $N=224$, на високому рівні значущості $p < 0,001$ майже усі коефіцієнти кореляції мають високе значення ($0,62 \leq r \leq 0,76$). Конвергентна владність методики була підтверджена шляхом виявлення взаємозв'язків з подібними показниками інших психодіагностичних методик. Виявлено розбіжності за вимірюваними ознаками у вікових групах опитуваних (дивергентна валідність). Аналіз дискримінантної валідності (інтеркореляцій шкал створеної методики) підтвердив логічну структуру на семантичне наповнення шкал. Стандартизація методики здійснена через визначення меж низького, середнього і високого рівня.

Ключові слова: сексуальний сценарій (скрипт), психодіагностична методика, опитувальник сексуальних сценаріїв, валідизація опитувальника, надійність тесту.

Постановка проблеми. Протягом останнього десятиліття в умовах гуманізації та демократизації культурально-наукового дискурсу спостерігається інтерес та розвиток наукових уявлень про сексуальний сценарій, його структуру та типології. Теоретичний конструкт «сексуальний сценарій» зустрічається у сучасних зарубіжних (В. Саймон, Дж. Ганьон, Jr. W. E. Snell, J. Sakaluk, M. Beres) [11; 12; 13] та російських і вітчизняних (І.С. Кон, І.С. Голод, Є.А. Кашенко, А. Блінов, Є. Іоффе та ін.) наукових працях [1; 2; 3; 8; 9; 10]. Не дивлячись на наявність розроблених типологій сексуальних сценаріїв (Jr. W. E. Snell, J. Sakaluk, P. Suvivuo, А. Тьомкіна, І.С. Голод, Є.А. Кашенко, Є. Іоффе) [1; 2; 3; 8; 9; 10], психологічні методики для діагностики їх видів відсутні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сексуальний сценарій (або «сексуальний скрипт») є однією з ключових категорій у реалізації людиною своєї сексуальності, формою організації власної

сексуальної поведінки, історією, розповіддю про бажані сексуальні стосунки, їх фабулою. Методикою, яка вимірює наближений феномен, – підхід до сексуальних стосунків – є опитувальник підходів до сексуальних стосунків Multidimensional Sexual Approach Questionnaire (MSAQ) W. E. Snell Jr., Zlokovich M. S., Wooldridge D. G [13]. Методика складається із 56 запитань і діагностує 8 підходів до сексуальних стосунків: романтичний, ігровий, гедоністичний, дружній, практичний, залежний, альтруїстичний, загальний дбайливий, обмінний, які є аналогами типології видів любові, виділених давніми греками і описаних в науковому дискурсі канадським автором Дж.А. Лі (ерос, людус, агапе, сторге, манія, філія).

Питальник MSAQ, за даними авторів, володіє надійністю та валідністю в англomовному варіанті, однак підходи до сексуальних стосунків як науковий конструкт теоретично не обґрунтовані і не описані, вони є результатом емпіричних пошуків авторів.

Аналогічно емпіричним шляхом виділені сексуальні сценарії за J. Sakaluk [12], які, на наш погляд, більшою мірою є культурально-міжособистісним атитюдним «зрізом», ніж інтрапсихічними індивідуальними скриптами.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення процесу створення та валідації психодіагностичного опитувальника «Типи сексуальних сценаріїв».

Виклад основного матеріалу. Наявні доволі логічно обґрунтовані типології сексуальних сценаріїв (ССЦ). Однак поза увагою науковців опинилися кілька важливих аспектів розгляду та оцінки сексуальних сценаріїв. Відповідно до нашої моделі сексуальності [4], згідно з концептуальними рівнями прояву сексуальності людини, можна виокремити відповідні типи сценаріїв – тілесно-фізичний, душевно-емоційний, ментально-духовний, які є доволі узагальненими і об'єднують кілька часткових типів скриптів, виокремлених вищевказаними авторами.

Про духовний компонент сексуальної поведінки не говорить жодний вищезазначений автор, однак цілий спектр сексуальних переживань (відчуття виходу за межі власного Я, «стан невагомості», польоту, ставання чимось більшим, ніж тіло, ніж Я, відчуття себе причетним до всього живого на планеті, до акту творіння [5]), які свідчать про їхній трансцендентний рівень.

До сценаріїв з акцентом на тілесно-фізичному рівні можна віднести уже описані С. Тьомкіною [10] сценарії гедоністичний та певною мірою прональний, ринковий та самоствердження, ігровий та гедоністичний підхід до сексуальних стосунків за Дж. Вільямом Е. Снеллом [13], Релаксаційний та гедоністичний міжособистісні сексуальні сценарії за Н. Іоффе [8], фізичного сексу та певною мірою Sexual affiance (сексуальної ефективності) за Дж. Сакалуком [12], гедоністичний, пізнавальний, рекреаційний та релаксаційний сексуальні стандарти за І.С. Голодом [3]. ССц як тілесні сексуальні практики також може мати кілька контекстів, однак, на нашу думку, визначальним є превалювання уваги до тілесних відчуттів і заперечення емоційної та духовної близькості і загалом емоційної та духовної складової сексуальної поведінки.

Слід зазначити, що під самореалізаційним сценарієм може розумітися як реалізація особистісного потенціалу, так і реалізація себе як чоловіка/жінки, іншими словами актуалізуються як соціально-особистісні утворення, так і більш глибинні – рівень індивідуації Аніма/Анімус за

К.Г. Юнгом – реалізація себе як представника статі, реалізація жіночого чи чоловічого начала.

До душевно-емоційного сценарію, безперечно, відноситься виділений усіма авторами романтичний сексуальний скрипт, який культивується у європейській культурі і вже виходить за рамки проєвропейських культур (США, Європа, Південна Америка), сягаючи, разом з цивілізаційним розвитком та індустріалізацією, країн Азії та Африки, для яких він був менш притаманний.

Згідно зі стадіями індивідуальної еволюції лібідо (за Г.С. Васильченком), можна говорити про платонічне, романтичне, еротичне та сексуальне лібідо і, відповідно, платонічний, романтичний, еротичний та (зрілий) сексуальний сценарій. Романтичний сценарій присутній майже у всіх типологіях сексуальних сценаріїв, правда, з децю іншим значенням, з акцентом на наявності почуттів, захоплення партнером. Насправді романтичному сценарію притаманне як сексуальне, еротичне, так і романтичне лібідо. Платонічне ж лібідо не має аналога серед жодної з класифікацій. Тому виникає необхідність виокремити **платонічний** тип сексуального сценарію. Йому притаманне духовно-емоційне залучення та відсутність відчуження, класично – тілесні стосунки не мають місця. Такий тип сценарію може бути притаманний і прихильникам сучасних течій асексуалів, сапієсексуалів, перші з яких заперечують тілесно-сексуальні стосунки взагалі, другі – вважають інтелект єдиною принадою партнера. Платонічний тип сценарію може бути притаманний особам (особливо дівчатам) юнацького віку та в ранній дорослості, може бути актуальним і в зрілішому віці, залежно від ціннісного ставлення до сексуальних стосунків та міжстатевих стосунків загалом та трансформуватися відповідно до життєвого досвіду.

Сексуальний контакт для досягнення несексуальних, головно матеріальних цілей (від проституції до «вигідного» шлюбу) ми називаємо **ринковим**, при якому сексуальність розцінюється як капітал, який може бути обмінаний та інші блага. Або інструментальним – таким, що слугує іншим, не пов'язаним із сексуальністю напряду, цілям. Аналогом його може слугувати сценарій **винагороди** (за А. Тьомкіною) та **обмінний** підхід до сексуальності (за Дж. В. Снеллом).

На відміну від інструментального, експресивний скрипт слугує реалізації саме сексуальності, романтично-емоційного потенціалу особи.

Необхідно зазначити, що такий тип сценарію загальнокультурного рівня, як **патріархальний**,

може бути притаманний окремим особам, тобто бути міжособистісним та індивідуальним. Патріархальні цінності в українському суспільстві ще мають багато прихильників, хоча ідеї гендерної рівності уже доволі розповсюджені. Стосовно сексуальності патріархальні стереотипи знаходять своє відображення у переконаннях, що чоловік повинен бути ініціатором стосунків, сексуальних в тому числі, чоловік володіє вищою сексуальною мотивацією, та інших.

На нашу думку, є підстави виділяти **самореалізаційний** сексуальний сценарій, оскільки для деякої категорії людей реалізація себе як чоловіка чи жінки є необхідним атрибутом самореалізації особистісної.

Відомо, що існує механізм соціального навчання, за допомогою якого людина засвоює культурні стереотипи та патерни поведінки. Тому можна припустити, що традиції, звичаї, притаманні людським спільнотам, які живуть на певних територіях, а також приклад батьків, можуть бути неусвідомлюваною або ж свідомою ланкою сексуальних сценаріїв. Тому є підстави виділити **традиційно-батьківський** сценарій.

Узагальнивши погляди вище приведених авторів, зазначимо, що у більшості типологій зустрічаються наступні типи сценаріїв: романтично-пристрасний, гедоністичний, релятивний (інтимний, комунікативний, дружній), рекреативний (ігровий, набуття досвіду).

У російських авторів знаходимо також самореалізаційний та ринковий (винагороди).

Типами сексуальних сценаріїв, які не зустрічаються у жодних авторів і запропоновані нами, є: пронатальний, платонічно-еротичний, інструментальний, тілесно-фізичний, душевно-емоційний, ментально-духовний, патріархальний. Також можна говорити про реальний або уявний сексуальний сценарій.

Оскільки еротичне та сексуальне лібідо представлено іншими сценаріями, які є експресивними, діагностики потребує лише платонічний, інструментальний, ментально-духовний (трансцендентний) та патріархальний сценарій. Також теоретично та наративно обґрунтованими типами сценаріїв, психологічну діагностику яких необхідно забезпечити, є: романтично-пристрасний, гедоністичний, релятивний (інтимний, комунікативний, дружній), рекреативний (ігровий, набуття досвіду), самореалізаційний та ринковий.

Запропонований нами опитувальник «Типи сексуальних сценаріїв» за задумом складався із 77 запитань та 14 шкал (по 5-7 запитань у кож-

ній шкалі): 1) Пронатальний; 2) Романтичний; 3) Гедоністичний; 4) Ринковий; 5) Комунікативний; 6) Традиційно-батьківський; 7) Самореалізаційний; 8) Платонічно-еротичний; 9) Патріархальний; 10) Трансцендентний; 11) Інструментальний; 12) Пристрасний; 13) Рекреативний; 14) Інтимний.

Ми запропонували інтервальну 7-бальну шкалу Лайкерта, де 0 балів – абсолютно не погоджуюся, 1 бал – не погоджуюся, 2 бали – швидше не погоджуюся, 3 бали – ні так, ні ні, не знаю, 4 бали – швидше погоджуюся, 5 балів – погоджуюся, 6 балів – абсолютно погоджуюся. Згідно з інструкцією, опитуваному пропонується обрати той варіант відповіді до кожного питання, який найбільше відповідає його досвіду та уявленню про свою поведінку.

Математична верифікація опитувальника «Типи сексуальних сценаріїв» розпочалася з перевірки очевидної та змістової валідності. **Очевидну валідність** ми розцінювали як міру розуміння питань опитувальника особами, в яких відсутні спеціальні знання. **Змістова валідність** перевірялася шляхом оцінювання відповідності й репрезентативності змісту тверджень опитувальника експертами та психологами у сфері, яка діагностується. В якості експертів нами були обрані лікарі-сексологи Львівського міського сексологічного центру та консультанти-психологи, які працюють з парами. Згідно із зауваженнями та побажаннями експертів було внесено зміни у формулювання семи тверджень – таким чином підвищувалися вказані типи валідності.

Після підтвердження очевидної та змістової валідності ми встановлювали міру придатності опитувальника як ефективного психодіагностичного інструмента шляхом його апробації опитуванням тих, хто добровільно погодився дати відповіді на питання методик. Всього в опитуванні з метою створення, підтвердження надійності та валідності методики взяли участь 434 особи віком від 17 до 59 років, серед яких 241 жінка і 193 чоловіки. Середній вік $M=26$ років, досліджувані віком від 20 до 25 років склали 37,32 %, від 20 до 40 років (рання дорослість) – 84,33 % опитаних. В якості основного інструменту статистичної перевірки був використаний пакет Statistica 8.0.

Перевірка внутрішньої відповідності кожного з її тверджень інтегральному показникові – **конструктної валідності** та **одномоментної надійності** методики – здійснювалася за допомогою визначення коефіцієнтів внутрішньої узгодженості структури опитувальника α -Кронбаха.

Після проведеного опитування було здійснено експлораторний факторний аналіз (ЕФА) за мето-

дом головних компонент, за допомогою якого виокремлено питання, котрі за його даними, входять у шкали. В результаті Варимакс-обертання було виділено 15 нормалізованих факторів, які пояснюють 59,9% дисперсії даних.

Після аналізу структури кожного із 15 виокремлених факторів ми скоректували склад шкал. Більшість із показників підтвердили теоретично виокремлені нами шкали. У табл. 1. вказані скоректовані шкали у порядку спадання значущості, виявленої в ході факторного аналізу та питання, які до них відносяться. 13-й та 14-й фактори були нами відкинуті, оскільки не задовольняли припустимий рівень узгодженості структури шкал (коефіцієнт α -Кронбаха значно нижчий за 0,60). 15-й фактор виявився збірним – утворений з питань самореалізаційного (1 запитання), гедоністичного (2 запитання) та комунікативного (2 запитання) сценарію (табл. 1).

Відповідність даних за методикою закону нормального розподілу ми перевіряли за допомогою показників одновибіркового статистичного критерію Колмогорова–Смирнова та χ^2 (Хі-квадрат). Чим менш значущий результат, тим більше розподіл наближений до нормального. Значення критерію Колмогорова–Смирнова за виділеними шкалами перевищують межі при $p = 0,05$. Таким чином, дисперсія значень за більшістю критеріїв є близькою до нормального розподілу, що дозволяє використовувати методи як непараметричної, так і параметричної статистики (див. рис. 1). Критерій χ^2 також засвідчує відповідність розподілу нормальності за більшістю шкал, оскільки немає відмінності між теоретичним припущенням про нормальність розподілу та емпіричними даними,

адже рівень імовірності знаходиться в межах $p \geq 0,05$. За шкалами Пристрасний (Kolmogorov-Smirnov $d=0,10217$, $0,05 < p < 0,10$), Гедоністично-комунікативний (Kolmogorov-Smirnov $d=0,08862$, $0,05 < p < 0,15$) та більшістю інших шкал нормальний розподіл справджується.

Виявлені у процесі експлораторного факторного аналізу показники шкал та результати вище приведених досліджень інших авторів дають змогу побудувати структурну модель опитувальника (див. табл. 1) та перевірити її на відповідність експериментальним даним з допомогою конфірматорного факторного аналізу (КФА), як одного із найбільш надійних та актуальних методів структурного моделювання [7; 14].

Конфірматорний факторний аналіз був здійснений у пакеті Statistica 8.0, метод GLS→ML на основі таблиці даних, які включають відповіді на кожне питання методики та обраховані відповідно до результатів експлораторного аналізу та α -Кронбаха шкал. Для аналізу узгодженості емпіричних даних і структурної моделі використовувались наступні критерії: (а) Chi-square значення p , якого, якщо $< 0,05$ означає, що немає статистично значущого розходження між даними спостережень і запропонованою моделлю та відношення Chi-square/df, яке не повинно перевищувати 2; (б) індекс RMS S.R. – індекс, який показує якість підгонки моделі. Якщо значення індексу RMS S.R. менший за 0,05, то підгонка вдала. Прийнятними також є значення цього показника до 0,08.

Для п'яти факторів теоретична модель показала задовільну відповідність емпіричним даним (див табл. ($\chi^2 = 630,721$, $df = 329,00$, $p = 0,060$,

Таблиця 1

Структура опитувальника після експлораторного факторного аналізу

№ шк..	Питання методики						Шкала	Коефіцієнт α -Кронбаха
1.	1	15	22	27	29		Пронатальний	0,777368
2.	2	23	30	75	9		Романтичний	0,821851
3.	4	18	25	32	76		Ринковий	0,788633
4.	38	41	44	47	49		Трансцендентний	0,826579
5.	36	39	42	45	48		Платонічно-еротичний	0,603367
6.	7	11	21	28	35		Самореалізаційний	0,713116
7.	1	37	43	46	50	57	Патріархальний	0,719957
8.	24	54	58	62	66	70	Інтимний	0,800789
9.	26	53	57	61	74		Рекреативний	0,633072
10.	6	13	20	27	34	71	Традиційно-Батьківський	0,606904
11.	37	51		63	67		Інструментальний	0,600039
12.	52	56		64	68		Пристрасний	0,709095
13.	7	10	69	72	73		Гедоністично-комунікативний	0,607538

$\chi^2/df = 1,915$; comparative fit index CFI = 0,842; root mean square error of approximation RMSEA = 0,046 [0,039; 0,054]; SRMR = 0,019), goodness-of-fit index (GFI) = 0,856. Індекси CFI та GFI наближаються до необхідного 0,9, тому модель можна вважати підтверженою. Для наступних восьми факторів $\chi^2 = 1617,513$, $df = 830$, $p = 0,062$, $\chi^2/df = 1,948$; CFI = 0,842, RMSEA = 0,0608, SRMR = 0,0410, GFI = 0,905, CFI=0,942.

Загалом було видалено 16 питань і після експлораторного та конфірмаційного аналізу питальник містить 59 запитань.

Психометричне оцінювання **надійності** здійснюється за оцінюванням внутрішньої узгодженості (одномоментної надійності) та оцінюванням стійкості (ретестової надійності).

Для усунення іррелевантного розкиду, який може бути спричинений зовнішніми чинни-

ками, через 3 тижні після проведення першого опитування за розробленою методикою ми провели з тими самими респондентами повторне опитування. У ретестовому замірі взяли участь 224 опитаних (141 жінка і 73 чоловіки, середній вік опитуваних 26,46 років). Досліджувані не були ознайомлені з результатами першого опитування. Для визначення коефіцієнта ретестової надійності ми обчислили коефіцієнт кореляції Пірсона (який коректно використовувати при кількостях опитаних більше 200, не дивлячись на наявність чи відсутність нормального розподілу даних) між показниками однойменних шкал методики, одержаними в результаті першого і другого опитувань (див. табл. 2). При $N=224$, на високому рівні значущості $p < 0,001$ майже усі коефіцієнти кореляції мають високе значення ($0,62 \leq r \leq 0,76$).

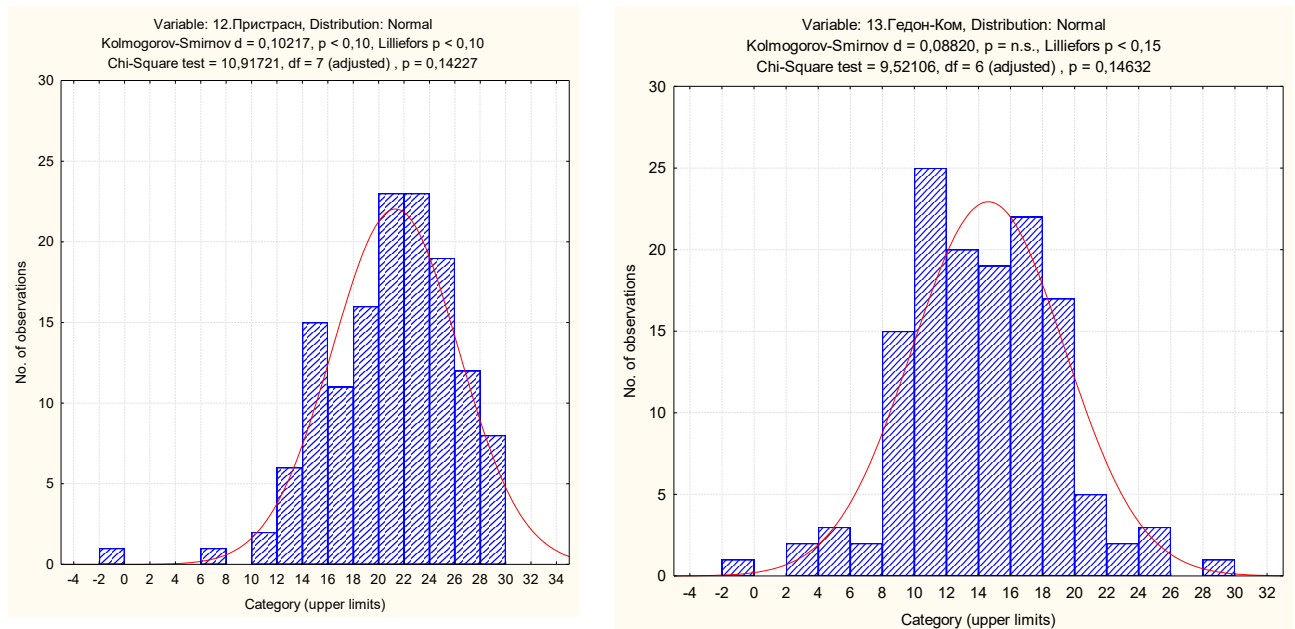


Рис. 1. Відповідність розподілу даних закономірності нормального розподілу за шкалами Пристрасний ($p = 0,14227$) та Гедоністично-комунікативний сценарій ($p = 0,14632$)

Таблиця 2

Показники ретестової надійності методики «Типи сексуальних сценаріїв»

Correlations (Spreadsheet2) Marked correlations are significant at $p < ,00100$, $N=224$ (Casewise deletion of missing data)			
Шкала	Коеф. ретестової надійності	Шкала	Коеф. ретестової надійності
Пронатальний	0,63	Інтимний	0,64
Романтичний	0,62	Рекреативний	0,60
Ринковий	0,76	Традиційно-Батьківський	0,65
Трансцендентний	0,66	Інструментальний	0,60
Платонічно-еротичний	0,63	Гедоністично-комунікативний	0,70
Самореалізаційний	0,65	Пристрасний	0,63
Патріархальний	0,73		

Отже, рівень ретестової надійності задовольняє основні вимоги – вищий за 0,6. Застосування Т-критерію Стюдента для залежних вибірок також підтвердило надійність методики: не виявлено статистично значимих відмінностей показників за жодною із шкал методики у ретестовому варіанті ($p > 0,05$).

Перевірка конвергентної валідності методики. Розроблена нами методика, виходячи з принципів її побудови й сфери призначення, гіпотетично повинна мати прямі кореляційні зв'язки з відповідними, пов'язаними з аналогічною тематикою, методиками: 1) опитувальником підходів до сексуальних стосунків Multidimensional Sexual Approach Questionnaire (MSAQ) W. E. Snell Jr., Zlokovich M. S., Wooldridge D. G [13]; 2) багатофакторним опитувальником самооцінки сексуальності Multidimensional Sexual Self-concept Questionnaire (MSSQ) W. E. Snell Jr., M. Fisher; 3) «Трикомпонентна шкала любові» Р. Стернберга (Triangular Love Scale, 1997) (адаптація Єкімчик О.О., 2011) [6]; 4) опитувальником Установки стосовно сексуальності EAIS Г.Ю. Айзенка, Г. Вільсон; 5) Шкалою макіавеллізму особистості (Machiavellianism Test, Mach-IV) Р. Крісті, Ф. Гейс (Richard Christie, Florence L. Geis, 1970), адаптація В. В. Знакова (2000).

У процесі аналізу кореляційних зв'язків показників методики «Сексуальні сценарії» зі шкалами опитувальників Підходів до сексуальних стосунків та Багатовимірного опитувальника самооцінки сексуальності Вільяма Е. Снелла вдалося підтвердити валідність шкал створеної методики і виявити специфічні характеристики деяких сексуальних сценаріїв (див. табл. 3 та 4). Як видно з таблиці 3, Романтичний сценарій має міцний кореляційний зв'язок за Spearman $r=0,296$ при $p<0,050$ (див. табл. 3) із шкалою Романтичного підходу до стосунків (опитувальник MSAQ), що можна вважати підтвердженням валідності шкали «Романтичний сценарій» створеної нами методики.

Примітно, що **Пронатальний** сценарій на достатньому рівні імовірності $p \leq 0,05$ позитивно корелює із сексуальною тривогою ($r=0,189$), сексуальною депресією ($r=0,192$), шкалою Зовнішнього контролю статевого життя ($r=0,266$), Практичним підходом ($r=0,421$), Загальним дбайливим ($r=-0,228$), Обмінним дбайливим підходом ($r=0,205$) (див. табл. 3). Це підтверджує наші припущення про особливості такого сценарію: 1) він властивий особам, які мають депресивно-тривожні прогнози стосовно свого сексуального життя і, можливо, мають досвід розчарування в романтичних стосунках. Часто такий сценарій

Таблиця 3

Коефіцієнти кореляції між шкалами 1-6 методики «Типи сексуальних сценаріїв» і MSAQ W. E. Snell Jr. та MSSQ W. E. Snell Jr.

Spearman Rank Order Correlations (Корел_шкСцен_АрУ_БОС) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at $p < 0,05000$						
	Пронат	Романт	Ринков	Самореал	ПлатЕрот	Трансценд
РОМАНТ	-0,051	0,296	-0,143	0,072	0,006	0,325
ГРОВИЙ	0,052	-0,088	0,153	0,009	0,104	-0,092
ДРУЖНИЙ	0,065	0,157	0,054	0,043	0,200	0,122
ПРАКТИЧНИЙ	0,421	0,342	0,226	0,147	0,169	-0,025
ЗАЛЕЖНИЙ	0,102	0,060	0,022	0,402	-0,083	0,122
АЛЬТРУЇСТИЧ	0,103	0,065	0,096	0,189	0,079	-0,037
ЗАГАЛЬНИЙ ДБАЙЛ	-0,228	0,072	0,124	0,230	-0,022	0,128
ОБМІННИЙ	0,205	-0,123	0,224	0,262	-0,107	-0,070
Сексуальна самооцінка	-0,162	0,047	0,144	0,315	-0,189	0,229
Сексуальна турбота	0,246	0,006	0,172	0,473	-0,154	0,220
Внутрішній контроль	-0,055	-0,051	0,167	0,293	-0,124	0,051
Статева свідомість	-0,212	-0,008	0,100	0,244	-0,135	0,405
Сексуальна мотивація	-0,075	0,038	0,052	0,375	-0,185	0,241
Сексуальна тривога	0,189	-0,046	0,079	0,276	-0,018	-0,042
Сексуальна асертивність	-0,072	-0,072	0,131	0,252	-0,139	0,134
Сексуальна депресія	0,192	-0,104	0,271	0,260	0,007	-0,144
Зовнішній контроль статевого життя	0,266	-0,101	0,337	0,183	0,123	-0,046
Сексуальний моніторинг	0,148	-0,106	0,349	0,471	-0,074	-0,029
Страх сексуальних стосунків	-0,035	-0,050	0,226	0,116	0,021	-0,074
Сексуальна задоволеність	-0,119	0,172	-0,089	-0,047	-0,041	0,257

**Коефіцієнти кореляції між шкалами 7-13 методики «Типи сексуальних сценаріїв»
та опитувальником сексуальних сценаріїв P. Suvivuo і MSAQ W. E. Snell Jr.**

Spearman Rank Order Correlations (Корел_шкСцен_АрУ_БОС) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at $p < .05000$							
	Патріархальний	Інтимний	Рекреативний	Традиційний	Інструментальний	Пристрасний	Гедоніст-Комунікат
РОМАНТИЧН	0,023	0,266	-0,069	-0,032	-0,108	0,531	0,151
ІГРОВИЙ	-0,023	-0,065	0,054	0,102	0,081	-0,299	-0,046
ДРУЖНИЙ	-0,058	-0,002	0,113	-0,010	-0,060	-0,075	-0,023
ПРАКТИЧНИЙ	0,245	0,145	0,050	0,335	0,199	0,030	0,143
ЗАЛЕЖНИЙ	-0,024	0,199	0,051	0,011	-0,101	0,245	0,384
АЛЬТРУЇСТИЧ	0,257	0,090	0,229	0,152	0,028	0,105	0,158
ЗАГАЛЬНИЙ ДБАЙЛИВИЙ	-0,024	0,245	0,035	-0,074	-0,094	0,163	0,080
ОБМІННИЙ	0,327	-0,001	0,288	0,238	0,168	-0,081	0,169
Сексуальна самооцінка	-0,054	0,186	-0,040	-0,001	-0,062	0,348	0,290
Сексуальна турбота	0,246	0,143	0,325	0,206	0,188	0,332	0,532
Внутрішній контроль	0,005	0,129	0,074	0,097	0,088	0,073	0,277
Статева свідомість	-0,142	0,288	-0,070	0,024	-0,062	0,323	0,243
Сексуальна мотивація	0,059	0,305	0,017	0,021	0,069	0,379	0,400
Сексуальна тривога	0,092	-0,038	0,250	0,205	0,146	-0,000	0,191
Сексуальна асертивність	0,034	0,276	0,049	0,042	0,129	0,164	0,270
Сексуальна депресія	0,263	-0,152	0,333	0,182	0,267	-0,225	0,131
Зовнішній контроль статевого життя	0,311	-0,045	0,372	0,358	0,244	-0,168	0,102
Сексуальний моніторинг	0,260	-0,106	0,372	0,220	0,302	-0,050	0,348
Страх сексуальних стосунків	0,052	0,037	0,007	0,108	0,145	-0,098	-0,018
Сексуальна задоволеність	-0,080	0,218	-0,168	0,007	-0,156	0,478	0,020

лежить в основі рішення жінки народити дитину для себе, без чоловіка. Такий сценарій також має патріархальні корені і практичну спрямованість – народити дітей, що підтверджує значимий коефіцієнт кореляції з Практичним підходом ($r=0,245$, $p \leq 0,05$).

Ринковий сценарій, який розглядає сексуальність як капітал, товар, який можна вигідно обміняти, можна продати, отримати певні блага та комфортне життя, логічно, якщо буде корелювати з Практичним та Обмінним підходом. І такі кореляції наявні: з Практичним $r=0,224$, з Обмінним підходом $r=0,245$ при $p < 0,050$ (див. табл. 3). Причому прихильники Ринкового сценарію можуть мати розчарування, депресивні настрої (значуща кореляція з сексуальною депресією $r=0,231$, $p < 0,010$), вони відчувають зовнішній тиск на власне особисте життя (значуща кореляція з Зовнішнім контролем сексуальних стосунків $r=0,337$, $p < 0,001$), страх сексуальних стосунків (значуща кореляція зі шкалою Страх сексуальних стосунків $r=0,226$, $p < 0,050$). Отже, пренатальний та ринковий сценарій не можна назвати благополучними. Але можна вважати

підтвердженою валідністю шкал Пронатальний та Ринковий сценарій.

Самореалізаційний сценарій, який представляє сексуальність як самореалізацію та реалізацію потенціалу власної привабливості, цілком логічно має взаємозв'язки із шкалами Сексуальна самооцінка ($r=0,315$, $p < 0,050$), Внутрішній контроль ($r=0,293$, $p < 0,050$), Статева самосвідомість ($r=0,375$, $p < 0,050$) (див. табл. 5.6.). Подібно до того, як показниками особистісної самоактуалізації є внутрішній контроль, розвинена самосвідомість та певний рівень самооцінки, показниками сексуальної самореалізованості можна вважати внутрішній сексуальний контроль, статево самосвідомість, сексуальну самооцінку. А наявні значимі взаємозв'язки із такими самореалізаційними показниками підтверджують валідність шкали «Самореалізаційний сценарій».

Валідність шкали «**Трансцендентний сценарій**» підтверджується міцною кореляцією на найвищому рівні імовірності із шкалою Сексуальна свідомість ($r=0,405$, $p < 0,001$), взаємозв'язками зі шкалами Романтичний підхід ($r=0,325$, $p < 0,010$), шкалою Сексуальна задоволеність ($r=0,257$,

$p < 0,010$) (див. табл. 3). Такі взаємозв'язки також свідчать про певні особливості Трансцендентного сценарію – він супроводжує романтичні почуття і приводить до високого рівня сексуальної задоволеності порівняно з усіма іншими сценаріями. Адже кореляція з сексуальною задоволеністю наявна лише у Трансцендентного сценарію, Романтичного, Інтимного та Пристрасного сценарію. Найвища, порівняно з усіма іншими сценаріями, кореляція з сексуальною задоволеністю у шкали Пристрасного сценарію. Це свідчить про те, що інтенсивні почуття, які супроводжують пристрасність, приводять до найбільшого відчуття задоволення.

Логічно, що в осіб з переважанням платонічного лібідо сексуальне не розвинене, переважають платонічні (дружні) стосунки та відсутня сексуальна мотивація, такі люди не оцінюють себе як сексуального суб'єкта. Тому валідність шкали «Платонічно-еротичний сценарій» підтверджено кореляцією з Дружнім підходом ($r = 0,200$, $p < 0,010$), значимим зворотнім взаємозв'язком із показником Сексуальна мотивація ($r = -0,185$, $p < 0,010$) та Сексуальна самооцінка ($r = -0,189$, $p < 0,010$) (див. табл. 3).

Валідність шкал Романтичний, Інтимний і Пристрасний сценарій було підтверджено за допомогою оцінки конвергентної валідності при кореляції із семантично подібними шкалами опитувальника «Трикомпонентна шкала любові Р. Стернберга (Triangular Love Scale, 1997)» (адаптація Єкімчик О.О., 2011) [6]. У цій частині було здійснено опитування 126 осіб (72 жінки і 54 чоловіки віком від 20 до 53 років, середній вік 26,35) за нашою методикою «Типи сексуальних сценаріїв» та опитувальником «Трикомпонентна шкала любові» Р. Стернберга. Як видно з таблиці 5, наявні статистично значущі кореляції шкали

Романтичний сценарій з усіма трьома шкалами опитувальника Р. Стернберга, які представляють його авторську модель романтичної любові: з

Інтимністю ($r = 0,318$), з Пристрастю ($r = 0,311$), з Обов'язком ($r = 0,275$). Інтимний сценарій із шкалою Інтимність ($r = 0,266$), Обов'язок ($r = 0,192$), шкали Пристрасний сценарій із шкалою Пристрасть ($r = 0,531$). Отже, валідність шкал Романтичний, Інтимний, Пристрасний сценарії підтверджено. Традиційно-батьківський ($r = 0,322$) та Патріархальний ($r = 0,244$) значимо корелюють із шкалою «Обов'язок» у любовних стосунках, що вказує на раціонально-вольову, а не емоційно-чуттєво основу Традиційно-батьківського та Патріархального сценарію.

Подальше підтвердження валідності потребувало аналізу міжфункціональних зв'язків шкал «Типи сексуальних сценаріїв» з опитувальником Установки стосовно сексуальності EAIS Г.Ю. Айзенка, Г. Вільсон ($N = 218$, $p < 0,050$). Валідність та особливості шкали Патріархальний підтверджують зворотні кореляції цієї шкали з Дозволеністю ($r = -0,257$, $p < 0,050$), Знеособленим сексом ($r = -0,230$, $p < 0,050$), Сприйняттям порнографії ($r = -0,192$, $p < 0,050$) (табл. 5.9), Сексуальне лібідо ($r = -0,271$, $p < 0,050$), Сексуальна маскуліність ($r = -0,212$, $p < 0,050$).

Такі міжфункціональні зв'язки свідчать про асексуальність установок носіїв патріархального сценарію – панують заборони на сексуальність, неприйняття порнографії та знеособленої сексуальності, заперечення лібідо та сексуальної активності. Наявна позитивна, хоча й не значима кореляція (див. табл. 4) з сексуальною сором'язливістю та цнотливістю, сексуальною невротичністю, сексуальною нереалізованістю, невдоволеністю та суб'єктивним неблагополуччям. Носіям цього сценарію притаманний практичний ($r = 0,245$, $p < 0,050$), альтруїстичний ($r = 0,257$, $p < 0,050$), обмінний підхід ($r = 0,327$, $p < 0,050$) до сексуальності, сексуальна стурбованість ($r = 0,246$, $p < 0,050$), сексуальна депресія ($r = 0,263$, $p < 0,050$), зовнішній контроль статевого життя ($r = 0,311$, $p < 0,010$). Отже, підтверджено, що цей сценарій не

Таблиця 5

Кореляції шкал «Типи сексуальних сценаріїв» із шкалами опитувальника «Трикомпонентна шкала любові» Р. Стернберга

Spearman Rank Order Correlations (Корел_шкСцен) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at $p < 0,05000$								
	Романтичний	Патріархальний	Інтимний	Рекреативний	Традиційно-Батьківський	Інструментальний	Пристрасний	Гедоністичний
Інтимність	0,318**	0,020	0,266**	0,113	-0,032	-0,108	0,399***	0,121
Пристрасть	0,311**	-0,023	0,165	0,054	0,102	0,081	0,531***	0,146
Обов'язок	0,275**	0,244	0,192*	-0,069	0,191*	-0,060	0,475***	-0,023

Примітка: * – рівень статистичної значущості $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

містить романтики, тому не є емоційним вибором особи. Він передбачає самовіддачу (переважно жінки), контрольований іншими, не забезпечує задоволення, є депресивним, обирається з практичних міркувань, базується на почутті обов'язку, багатий на заборони, засуджується порнографія, сексуальне лібідо. Патріархальний сценарій, згідно з яким жінка повинна слухатися чоловіка, мужчина є ініціатором стосунків, його слово і владу слід підтримувати, зазвичай більше підтримують чоловіки. Переважання цього сценарію у чоловіків, не дивлячись на гіполібідозність й гіпосексуальність його описових характеристик, підтверджуватиме валідність шкали. За даними порівняльного аналізу за параметричним критерієм Т-Стьюдента між чоловіками (N=147) та жінками (N=252) при $p=0,0009$ наявна статистично значуща відмінність (Mжін=7,344, Mчол=8,952, $t\text{-value}=-3,346$) (див. табл. 6). Патріархальний сценарій більше притаманний чоловікам – валідність шкали підтверджено.

Валідність шкали «Інструментальний сценарій» підтверджена значимою кореляцією зі Шкалою макіавеллізму особистості (Machiavellianism Test, Mach-IV) Р. Крісті, Ф. Гейс (Richard Christie, Florence L. Geis, 1970), адаптація російською мовою В. В. Знакова (2000). При кількості досліджуваних N=203 та $p<0,05$ наявна значуща кореляція за Пірсоном $r=0,198$. Примітно, що шкала Інструментальний сценарій має зворотну значиму кореляцію із шкалою опитувальника Установки стосовно сексуальності EAIS – Сексуальна задоволеність ($r=-0,217$, $p<0,050$, N=218). Цей факт свідчить про те, що маніпуляція сексуальним партнером з метою досягнення сексуальної близькості не приносить задоволення. Мало того, що більше маніпуляції, тим менше задоволення. І це логічно, адже найбільш приємна така близькість,

яка є проявом взаємного бажання партнерів. Підтвердженням цього є значимі позитивні кореляції із шкалою «Сексуальна задоволеність» Пристрасного ($r=0,387$), Трансцендентного ($r=0,234$) сценаріїв та зворотна взаємозалежність з Ринковим сценарієм ($r=-0,258$). Отже, задоволення приносять сценарії, які базуються на чуттєвому та духовному прагненні до сексуального єднання з партнером.

За своєю суттю близький до патріархального сценарію, але не тотожний йому Традиційно-батьківський сценарій. Він передбачає свідоме або несвідоме переймання від батьків патернів поведінки, але не обов'язково поглядів на сексуальність. Якщо переймаються також погляди, а старшому поколінню більше властиво користуватися хоча б номінально патріархальними настановами, то традиційно-батьківський стає подібний до патріархального. Аналіз взаємозв'язків Традиційно-батьківського сценарію з вище приведеними методиками дали змогу підтвердити валідність шкали та з'ясувати особливості цього типу сценаріїв. Шкала Традиційно-батьківський виявляє значущі кореляції з такими показниками (див. табл. 4): практичний ($r=0,335$), обмінний підхід ($r=0,238$) до сексуальності, сексуальна турбота ($r=0,206$), сексуальна депресія ($r=0,182$), сексуальна тривога ($r=0,205$), зовнішній контроль статевого життя ($r=0,358$), сексуальний моніторинг ($r=0,220$), Обов'язок ($r=0,182$).

За даними порівняльного аналізу за параметричним критерієм Т-Стьюдента між чоловіками (N=147) та жінками (N=252) при $p=0,0006$ наявна статистично значуща відмінність (Mжін=11,3, Mчол=13,2, $t\text{-value}=-3,449$) (див. табл. 6). Традиційно-батьківський сценарій більше притаманний чоловікам.

Встановлення дискримінантної валідності шкал методики. У зв'язку з тим, що неможливо

Таблиця 6

Дані порівняльного аналізу за Т-критерієм Стьюдента між чоловіками (N=147) та жінками (N=252)

T-tests; Grouping: СТАТЬ (Лише_Сцен_407нові) Group 0: жінки Group 1: чоловіки									
	Mean – Ж	Mean – Ч	t-value	df	p	Valid N – 0	Valid N – 1	Std. Dev. – 0	Std. Dev. – 1
1. Пронатальний	6,540	7,687	-2,165	397	0,0309*	252	147	5,0695	5,1668
2. Романтичний	20,401	18,020	3,673	397	0,0003***	252	147	6,1022	6,4812
3. Ринковий	6,913	7,517	-1,116	397	0,2653	252	147	4,8631	5,7818
5. Платонічно-ерот	13,824	11,980	4,161	395	0,0000***	250	147	4,1499	4,4544
4. Трансцендентний	18,156	16,054	3,578	395	0,0004***	250	147	5,3402	6,1441
7. Патріархальний	7,344	8,952	-3,346	395	0,0009***	250	147	4,7408	4,4187
8. Інтимний	28,204	26,388	3,221	395	0,0014**	250	147	5,1898	5,8044
9. Рекреативний	8,388	9,966	-3,210	395	0,0014**	250	147	4,4322	5,1980
10. Традиц-Батьк	11,296	13,231	-3,449	395	0,0006***	250	147	5,2580	5,6302

Примітка: * – рівень статистичної значущості $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

оцінити конвергентну валідність, а також валідність за зовнішнім критерієм решти шкал через відсутність аналогічних методик, для підтвердження ми використали спосіб оцінки дискримінантної валідності. Припущення полягає у тому, що тест валідний, якщо він чітко диференціює окремі шкали, між якими за логікою не може бути статистично значущого зв'язку. Проаналізуємо коефіцієнти інтеркореляцій Пірсона при $N=407$, $p \leq 0,001$ (див. табл. 7).

Як видно з табл. 7, Традиційно-батьківський сценарій значимо корелює на найвищому рівні імовірності з Патріархальним сценарієм ($r=0,421$). Традиційно-батьківський сценарій менше засуджує і загалом приймає сексуальність, кореляції з її показниками позитивні, хоча й не значущі, на відміну від патріархального сценарію. Як Традиційно-батьківський, так і Патріархальний сценарії, прокреативні – розцінюють і дозволяють сексуальні контакти для народження дітей. Кореляції з Пронатальним сценарієм дуже високі – Патріархального ($r=0,647$, $p < 0,001$), Традиційно-батьківського ($r=0,592$, $p < 0,001$) (див. табл. 8).

Конвергентна валідність Гедоністично-комунікативного сценарію підтверджується його кореляціями із шкалами Опитувальника установок стосовно сексуальності Г.Ю. Айзенка – прийняття порнографії ($r=0,191$), фізичного сексу ($r=0,225$), із шкалами MSAQ – Залежним підходом до сексуальних стосунків ($r=0,384$), обмінним підходом ($r=0,169$), із шкалами MSSQ Сексу-

альна самооцінка ($r=0,290$), Сексуальна турбота ($r=0,532$), Внутрішній контроль ($r=0,277$), Статева свідомість ($r=0,243$), Сексуальна мотивація ($r=0,400$), Сексуальна тривога ($r=0,191$), Сексуальна асертивність ($r=0,270$), Сексуальний моніторинг ($r=0,348$).

Перевірка дивергентної валідності методики. Дивергентна дискримінантна валідність Гедоністично-комунікативного сценарію підтверджується відсутністю кореляцій зі шкалами Пронатальний, Романтичний, Платонічно-еротичний та Патріархальний сценаріїв, оскільки вони за логікою взаємозаперечливі. Було здійснено порівняльний аналіз за Т-критерієм Стюдента різних вікових груп: група 0 – 17-20 років; група 1 – 21-25 років; група 2 – 26-35 років; група 3 – 36-45 років; група 4 – 46 і більше років. Середні значення за шкалами нашої методики у цих вікових групах та максимальні значення приведені у табл. 9.

Як видно з таблиці 9, Пристрасний сценарій з віком стає менш актуальним, що логічно. Пронатальний найбільш насущним є у віці 21-25 та в 26-35 років, коли переважно відбувається народження дітей. Самореалізаційний найбільш актуальний у 26-35 років – час активного кар'єрного самовизначення та розвитку. У віковій групі 36-45 років знижується інтимність та зростає рекреативний (відпочинково-відновлювальний) підхід до сексуальних стосунків. Романтичний та трансцендентний сценарії стабільно популярні у

Таблиця 7

Матриця інтеркореляцій (критерій Пірсона при $p < 0,001$, $N=407$) шкал методики «Типи сексуальних сценаріїв» (шкали 1-7)

Correlations Marked correlations are significant at $p < ,00100$ $N=407$ (Casewise deletion of missing data)							
	Пронат	Романт	Ринков	Само реал	Плат Ерот	Трансценд	Патріарх
1. Пронатальний	1,0						
2. Романтичний	0,244*	1,0					
3. Ринковий	0,313**	-0,192*	1,0				
6. Самореалізаційний	0,263**	0,076	0,370***	1,0			
5. Платонічно-еротичний	0,342**	0,348**	0,033	0,099	1,0		
4. Трансцендентний	0,034	0,452***	-0,037	0,256**	0,225*	1,0	
7. Патріархальний	0,647***	0,131	0,319**	0,283**	0,285**	0,057	1,0
8. Інтимний	-0,089	0,541***	-0,133	0,190*	0,231*	0,417***	-0,123
9. Рекреативний	0,325**	-0,274**	0,491***	0,413***	0,014	-0,123	0,480***
10. Традиційно-Батьківський	0,592***	0,205*	0,336	0,357***	0,212*	0,121	0,421***
11. Інструментальний	0,393***	0,047	0,478***	0,364	0,232*	0,099	0,557***
12. Пристрасний	0,025	0,440***	-0,086	0,222*	0,143	0,505***	-0,019
13. Гедоністично-Комунікативний	0,130	0,152	0,305**	0,689***	-0,023	0,332**	0,157

Примітка: * – рівень статистичної значущості $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

Матриця інтеркореляцій (критерій Пірсона при $p < 0,001$, $N=407$) шкал методики «Типи сексуальних сценаріїв» (шкали 8-13)

Correlations Marked correlations are significant at $p < 0,001$ $N=407$ (Casewise deletion of missing data)						
	Інтимний	Рекреативний	Традиційно-Батьк	Інструм	Пристрасн	Гедон-Ком
1. Пронатальний	-0,089	0,325***	0,592***	0,393***	0,025	0,130
2. Романтичний	0,541***	-0,274**	0,205**	0,047	0,440***	0,152
3. Ринковий	-0,133	0,491***	0,336**	0,478***	-0,086	0,305**
6. Самореалізаційний	0,190*	0,413***	0,357***	0,364***	0,222*	0,689***
5. Платонічно-еротичний	0,231*	0,014	0,212*	0,232*	0,143	-0,023
4. Трансцендентний	0,417***	-0,123	0,121	0,099	0,505***	0,332**
7. Патріархальний	-0,123	0,480***	0,421***	0,557***	-0,019	0,157
8. Інтимний	1,0	-0,198*	0,082	-0,075	0,596***	0,332**
9. Рекреативний	-0,198*	1,0	0,316**	0,414***	-0,058	0,368***
10. Традиційно-Батьк	0,082	0,316**	1,0	0,354***	0,050	0,337**
11. Інструментальний	-0,075	0,414***	0,354***	1,0	-0,024	0,226*
12. Пристрасний	0,596***	-0,058	0,050	-0,024	1,0	0,349***
13. Гедоністично-Ком	0,332***	0,368***	0,337**	0,226*	0,349***	1,0

Примітка: * – рівень статистичної значущості $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

Середні значення та статистичні відмінності у різних вікових групах ($N=423$) шкал методики «Типи сексуальних сценаріїв»

T-tests; Grouping: 17-20=0,21-25=1,26-35=2,36-45=3,46+=4						
	17-20 років N=168	21-25 років N=79	26-35 років N=89	36-45 років N=51	46+ років N=36	Max емпір
1. Пронатальний	6,21429**	8,01266**	7,74444**	6,45098	7,36	22,0
2. Романтичний	19,29762	19,56962	19,68889	19,52941	20,36	25,0
6. Самореалізацій	12,63690	13,15385	14,123**	13,00000	10,00	27,0
5. Платонічно-еротичний	13,95833	13,77215	13,00000	10,156***	11,10**	22,0
4. Трансцендентний	17,75000	17,29114	16,53933	17,31373	18,40	29,0
7. Патріархальний	7,58333	7,83544	8,12360	8,94118	8,90	29,0
8. Інтимний	27,94048	27,68354	27,25843	25,96078***	28,70	29,0
9. Рекреативний	8,52381	8,43038	9,73034	10,17647***	8,80	21,0
10. Традиційно-батьк	10,86310*	12,44304*	12,92135**	13,50980***	12,50	19,0
11. Інструментальний	7,93452	7,97468	8,00000	8,80392	5,70	27,0
12. Пристрасний	21,29167	21,00000	19,22472**	19,09804***	20,60	27,0
13. Гедоністично-ком	14,33333	14,54430	14,82022	14,58824	14,50	28,0

Примітка: * – рівень статистичної значущості $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

всіх вікових групах, інструментальний та патріархальний теж стабільні, хоча й мало поширені.

Середні показники за шкалою «Традиційно-батьківський сценарій» з віком стає більш притаманний досліджуванним, що є логічним наслідком зростання консерватизму з віком та більшою можливістю з досвідом усвідомити свої особливості та порівняти їх з батьками. Ці дані також підтверджують валідність шкали «Традиційно-батьківський сценарій». Причому, спостерігаються статистично значущі відмінності між віковими групами 17-20 років ($M_0=10,86$, $p=0,026$, $t=2,225$) та 21-25 років ($M_1=14,44$, $p=0,026$, $t=2,225$), 26-35

($M_2=12,92$, $p=0,0049$, $t = -2,837$) і 36-45 років ($M_3=13,50$, $p=0,0016$, $t = -3,1904$).

Конвергентна валідність шкали «Рекреативний сценарій» підтверджується його кореляціями з Альтруїстичним підходом ($r = 0,229$), Обмінним ($r = 0,288$), сексуальною турботою ($r = 0,325$), моніторингом ситуацій з сексуальним контекстом ($r = 0,372$). Особам, які розглядають сексуальні стосунки як засіб відновлення сил, відпочинку, котрим притаманний даний сценарій, нажаль притаманні сексуальна тривога ($r = 0,250$), сексуальна депресія ($r = 0,333$). Рекреативний сценарій найбільше притаманний віковій групі

35-45 років (статистично значуща відмінність від молодших) та чоловікам більшою мірою, ніж жінкам (Мжін=8,388, Мчол=9,966, $t=-3,210$ при $p=0,0014$) – підтверджена дивергентна валідність. Дискримінантна валідність Рекреативного сценарію підтверджується його статистично значущими міжфункціональними взаємозв'язками з іншими сценаріями: Пронатальним ($r=0,325$), Романтичним ($r=0,274$), Ринковим ($r=0,491$), Самореалізаційним ($r=0,413$), Патріархальним ($r=0,480$), Інтимним ($r=-0,198$), Традиційно-батьківським ($r=0,316$), Інструментальним ($r=0,414$), Гедоністично-комунікативним ($r=0,368$). Отже, рекреативний сценарій не виключає романтичних почуттів, часткових маніпуляцій з метою досягнення сексуальної близькості, заперечує інтимність (душевну близькість з партнером), ставить основний акцент на фізичних відчуттях, гедонізмі. Прихильники цього сценарію можуть використовувати сексуальність та привабливість як товар з метою самореалізації. Він притаманний і патріархальним традиціоналістам. Рекреативний сценарій не є ціннічним, йому притаманний альтруїзм, але без самовіддачі, його характер обмінний.

Для стандартизації застосовано метод з використанням середнього арифметичного (m) та стан-

дартного відхилення (σ). Для знаходження рівнів низького, середнього та високого застосуємо такі розрахунки: межа високих балів = $M + \frac{2}{3}\sigma$; межа низьких балів = $M - \frac{2}{3}\sigma$.

Порівняння середніх балів методики для різних груп опитаних з метою стандартизації здійснено між чоловіками та жінками. Наявна низка статистично значущих відмінностей за Т-критерієм Стьюдента між чоловіками та жінками. Однак, різниця середніх арифметичних у цих контрастних групах не виходить за межі стандартного відхилення. Тому немає сенсу встановлювати середні значення та межі високого і низького рівня для чоловіків та жінок окремо.

Порівняння середніх арифметичних за Т-критерієм Стьюдента різних вікових групах (група 0 – 17-20 років; група 1 – 21-25 років; група 2 – 26-35 років; група 3 – 36-45 років; група 4 – 46 і більше років) виявив статистично значущі відмінності за деякими шкалами (див. табл. 10). Однак різниця середніх арифметичних у цих контрастних групах також не виходить за межі стандартного відхилення. Тому не доцільно встановлювати середні значення та межі високого і низького рівня для вікових груп. Таким чином, встановлено межі низького, середнього та

Таблиця 10

Статистично значущі відмінності за Т-критерієм Стьюдента у різних вікових групах

T-tests; Group 0: 17-20 років, Group 1: 21-25 років, Group 2: 26-35 років, Group 3: 36-45 років, Group 4: 46+ років							
	Mean – 1	Mean – 0	t-value	df	P	Valid N – 1	Valid N – 0
1. Пронат	8,01266	6,21429	2,65165	245	0,008533	79	168
10. Традиц-Батьк	12,44304	10,86310	2,22509	245	0,026987	79	168
вік	22,50633	19,00000	22,29027	245	0,000000	79	168
СТАТЬ	0,43038	0,23214	3,23895	245	0,001366	79	168
	Mean – 0	Mean – 2	t-value	df	P	Valid N – 0	Valid N – 2
1. Пронат	6,21429	7,74444	-2,2203	256	0,027272	168	90
6. Самореал	12,63690	14,12360	-2,2831	255	0,023246	168	89
10. Традиц-Батьк	10,86310	12,92135	-2,8371	255	0,004918	168	89
12. Пристрасн	21,29167	19,22472	3,2709	255	0,001220	168	89
вік	19,00000	30,16667	-41,8038	256	0,000000	168	90
СТАТЬ	0,23214	0,47778	-3,9370	256	0,000106	168	90
	Mean – 0	Mean – 3	t-value	df	P	Valid N – 0	Valid N – 3
5. ПлатЕрот	13,95833	10,15686	5,8156	217	0,000000	168	51
8. Інтимний	27,94048	25,96078	2,2895	217	0,023009	168	51
9. Рекреативний	8,52381	10,17647	-2,0553	217	0,041049	168	51
10. Традиц-Батьк	10,86310	13,50980	-3,1904	217	0,001631	168	51
12. Пристрасн	21,29167	19,09804	2,8467	217	0,004841	168	51
вік	19,00000	39,21569	-73,3638	217	0,000000	168	51
СТАТЬ	0,23214	0,58824	-5,0448	217	0,000001	168	51
	Mean – 0	Mean – 4	t-value	df	P	Valid N – 0	Valid N – 4
5. ПлатЕрот	13,96	11,10	2,0878	202	0,038259	168	35
вік	19,00	49,73	-83,377	202	0,000000	168	36

Дані до стандартизації шкал опитувальника «Типи сексуальних сценаріїв»

Descriptive Statistics N=400 (Casewise deletion of missing data)						
	Means	Std.Dev.	Верхній кuartиль	Нижній кuartиль	Max	Min
1. Пронатальний	6,98250	5,111998	10,39	2,21	22,0	0,0
2. Романтичний	19,59000	6,179187	23,71	15,72	25,0	0,0
3. Ринковий	7,19000	5,217466	10,57	3,56	25,0	0,0
6. Самореалізаційний	13,06750	5,066767	21,18	9,36	27,0	1,0
5. Платонічно-еротичний	13,11500	4,348453	16,00	9,89	22,0	1,0
4. Трансцендентний	17,36750	5,734077	21,18	13,10	29,0	1,0
7. Патріархальний	7,95000	4,681591	10,98	4,64	29,0	0,0
8. Інтимний	27,54250	5,484377	31,20	22,90	29,0	6,0
9. Рекреативний	8,98500	4,780367	12,10	5,65	21,0	1,0
10. Традиційно-батьківський	11,99500	5,474477	15,58	8,15	19,0	0,0
11. Інструментальний	8,01500	4,005607	10,63	5,21	27,0	0,0
12. Пристрасний	20,50750	4,860969	23,76	17,16	27,0	4,0
13. Гедоністично-комунікативний	14,54500	4,857155	17,79	11,32	28,0	4,0

високого рівня значень для шкал опитувальника «Типи сексуальних сценаріїв». Найвні популярні та менш популярні сценарії, за якими медіанні значення та межі показників низького, середнього та високого рівнів сильно відрізняються.

Висновки. Найбільш популярними серед пересічних респондентів є прийнятні у культурі та популяризовані у мистецтві романтичний та пристрасний сценарії. Всупереч нашим очікуванням, високі бали отримали шкали Інтимний та Транс-

цендентний сценарії. Це свідчить про високу потребу досліджуваних в душевній близькості з партнером, про високий рівень духовної потреби у сексуальних стосунках в українських респондентів. Перспективами подальших досліджень є адаптація англомовних методик на україномовній вибірці та створення опитувальника сексуального благополуччя, який би дав змогу оцінити благополучність запропонованих нами сексуальних сценаріїв.

Список літератури:

1. Агарков С.Т., Кащенко Е.А. Сексуальність в цивілізації: от печер до небоскребов (соціогенез сексуальності). Воронеж : Научная книга, 2010. 491 с.
2. Блинов А.Е. Понятие и структура сексуального сценария. *Мир сексолога*. № 9. URL : <http://1sexology.ru/9-ponyatie-i-struktura-seksualnogo-scenariya/>.
3. Голод И.С. Российские сексуальные стандарты и их трансформация (вторая половина XX столетия). *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2000. Том III. № 2. С. 139–153.
4. Гупаловська В.А. Психологічна модель сексуальності. *Матеріали III Всеукраїнського психологічного конгресу з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі»*. Київ, 2015. Ч. 2. С. 55–59.
5. Гупаловська В.А. Теорії та моделі сексуальності: чи є місце для духовності? *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». Випуск 3. С. 54–64.
6. Екимчик О.А. Результаты адаптации методики «Треугольная шкала любви» Р. Стернберга. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. Кострома, 2011. Том 17. С. 216–221.
7. Жуленьова О.В. Визначення статистичної інваріантності як перевірки еквівалентності вимірювання у крос-національних соціологічних дослідженнях. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук. Київ, 2015. 173 с.
8. Иоффе Е.В. Социально-психологические факторы формирования сексуального сценария личности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург, 2005. 186 с.
9. Кон И.С. Человеческие сексуальности на рубеже XXI века. Санкт-Петербург, 2001. С. 36–45.
10. Темкина А. Сценарии сексуальности и сексуальное удовольствие в автобиографиях современных российских женщин. *Гендерные исследования* : Харьковский центр гендерных исследований. 1999. 3/2. С. 125–127.
11. Simon W., Gagnon J. H. Sexual Scripts: Origins, Influences and Changes. *Qualitative Sociology*. 2003. Vol. 26, No. 4. P. 491–497.

12. Sakaluk J. Dominant Heterosexual Sexual Scripts in Emerging Adulthood: Conceptualization and Measurement / John K. Sakaluk, Leah M. Todd, Robin Milhausen, Nathan J. Lachowsky. *Journal of sex research*. 2014. 51(5). P. 516–531.

13. Snell, W. E., Jr., Zlokovich, M. S., & Wooldridge, D. G. Sexual styles: A multidimensional approach to sexual relations. *New directions in the psychology of human sexuality: Research and theory*. Chapter 18. Cape Girardeau, MO: Snell Publications. 2001. URL : <http://cstl-cla.semo.edu/snell/books/sexuality/sexuality.htm>.

14. Vandenberg R.J., Lance C.E. A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices and Recommendations for Organizational Research. *Organizational Methods Research*. 2000. № 3(1). P. 8–10.

Hupalovska V.A. QUESTIONNAIRE OF SEXUAL SCENARIO'S PSYCHODIAGNOSTICS “TYPES OF SEXUAL SCENARIOS”: DEVELOPMENT AND VALIDATION

The article presents the results of psychometric verification of the questionnaire “Types of sexual scenarios” created by us. Verification of obvious and substantive validity was carried out through the engagement a group of experts, validation and standardization were carried out by analyzing survey data from 434 respondents aged 17 to 59 years ($M = 26$ years), including 241 women and 193 men. Verification of the structure of the questionnaire using statistical tools of the Statistica 8.0 package – exploratory factor analysis (EFA) and verification of the internal consistency of the scales by the coefficient α -Cronbach – gave positive results. Fifteen factors were identified and 13 scales with satisfactory α -Cronbach (within the range of 0.600-0.827) were formed with some corrections. The 13-factor structure of the questionnaire model was confirmed by confirmatory factor analysis (CFA). For five factors $\chi^2 = 630,721$, $df = 329,00$, $p = 0,060$, $\chi^2/df = 1,915$; $CFI = 0,842$, $RMSEA = 0,046$, $SRMR = 0,019$, $GFI = 0,856$, $CFI=0,842$. For the next eight scales $\chi^2 = 1617,513$, $df = 830$, $p = 0,062$, $\chi^2/df=1,948$; $CFI = 0,842$, $RMSEA = 0,0608$, $SRMR = 0,0410$, $GFI = 0,905$, $CFI = 0,942$.

The normality of data distribution on the selected scales according to the Kolmogorov-Smirnov criterion and the χ^2 criterion (Chi-Square test) ($p \geq 0.05$) was checked. The theoretical model showed satisfactory compliance with empirical data. Retest reliability according to Pearson's criterion – at $N = 224$, at a high level of significance $p < 0.001$ almost all correlation coefficients have a high value ($0.62 \leq r \leq 0.76$). The convergent power of the technique was confirmed by identifying relationships with similar indicators of other psychodiagnostic techniques. Differences on the measured characteristics in the age groups of respondents (divergent validity) were revealed. The analysis of discriminant validity (intercorrelations of scales of the created technique) confirmed the logical structure on semantic filling of scales. The standardization of the methodology is carried out through the definition of the boundaries of low, medium and high levels.

Key words: sexual scenarios (script), psychodiagnostic methods, sexual scenario's questionnaire, questionnaire's validation, test's reliability.

Даценко О.А.

Криворізький державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА ПАРАДИГМА

Стаття присвячена проблемі психологічних ресурсів, що активно вивчається в сучасній вітчизняній та зарубіжній психології. Підкреслюється гостра актуальність та значущість її дослідження як для теорії, так і практики. Була здійснена спроба аналізу традиційних підходів до проблеми в науці. Представлено теоретичний огляд деяких сучасних концепцій психологічних ресурсів, розглянуто різні дефінітивні позиції щодо психологічної інтерпретації базового поняття. Аналізуються змістовно подібні до явища конструкти, виділені в рамках інших психологічних теорій, такі як «життєвий досвід», «адаптаційний та особистісний потенціал», «резерв», «особистісний капітал», «копінг» і т.ін. Виявляється психологічна сутність психологічних ресурсів у контексті діяльній, адаптаційній, соціально-опосередкованої та інших наукових парадигм. Підкреслюється роль ресурсів у структурі резистентної поведінки. Зазначається про інтегративний характер ресурсів як системи індивідуальних властивостей людини, спрямованих на реалізацію функцій життєзабезпечення; системну організацію та взаємодетермінований зв'язок з раціональними, емоційно-почуттєвими, мотиваційно-ціннісними та поведінковими компонентами самосвідомості суб'єкта. Розкривається специфіка психологічних ресурсів як операційно-дієвих механізмів та можливостей продуктивної самореалізації. Робиться спроба виявлення деяких функціональних ознак феномену, наголошується на його рефлексивному, емоційно-оцінному, смислоутворюючому та регулятивному характері. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків. Наголошується на необхідності створення цілісної теоретичної моделі дослідження феномену та розробки практичного інструментарію, використання якого сприяло розвитку ресурсів як системи індивідуальних можливостей людини.

Ключові слова: психологічні ресурси, досвід, потенціал, адаптація, самореалізація, життєтворчість, життєздійснення.

Постановка проблеми. В умовах глобальних змін у сучасному суспільстві, які породжують відчуття нестабільності, крайньої невизначеності, руйнацію моральних стереотипів, людина постає перед необхідністю вирішення складних завдань, пошуку індивідуально-психологічних засобів продуктивної життєтворчості. Зазначена ситуація гостро актуалізує проблему психологічних ресурсів, адже саме вони виступають тими інструментами, які забезпечують реалізацію функцій життєтворення, дозволяють вирішувати не лише актуальні, але й глобальні питання власного буття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом проблема психологічних ресурсів займає почесне місце серед актуальних питань психологічної науки. Її теоретичний і практичний аналіз доволі широко представлений як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Серед вітчизняних досліджень слід зазначити роботи Л.І. Анциферової, Л.А. Китаєва-Смик, Є.Ю. Кожевникової, І.Г. Малкіної-Пих, А.Г. Маклакова, В.О. Бодрова, Н.Є. Водопьянкової, К. Муздибаєва та ін. У системі

загальних питань життєтворчості та стратегій життя проблема ресурсів висвітлювалась у працях К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, С.Д. Максименко, Н.В. Паніної, Ю.М. Резнік, О.О. Кронік та ін. Ресурси в контексті особистісного та людського потенціалів досліджувались Д.О. Леонтьєвим, Т.В. Корніловим, Г.М. Зарковським, М.С. Каганом; у структурі долаючої поведінки питання ресурсів вивчалось Р. Лазарусом, С. Хобфоллом, В.О. Бодровим; як аспект саморегуляції та регуляції діяльності та поведінки (Л.Г. Дика, Т.Л. Крюкова, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, О.О. Сергієнко та ін.).

У рамках зарубіжної психології проблема ресурсів розглядалась відповідно до вихідних концептуальних позицій науковців. Так, наприклад, у теорії гуманістичного психоаналіза Е. Фромма психологічний ресурс розглядається в контексті особистісного прагнення до вершин існування та подолання складних життєвих ситуацій. Автором зазначається, що психологічний ресурс охоплює три фундаментальні особистісні цінності: надію,

яка спрямовує на майбутнє, сприяє визначенню перспектив саморозвитку і життєвому зростанню; раціональну віру – усвідомлення існування безлічі можливостей і необхідності вчасно ці можливості виявляти і використовувати; душевну силу (мужність) – здатність протистояти тим викликам, що ставлять під загрозу ці базові цінності [23].

У гуманістичній концепції К. Роджерса ресурси інкорпоровані у складну структуру самореалізації особистості і виступають невід’ємною складовою частиною механізму узгодженості реального і ідеального «Я» [20, с. 283]; прийняття себе й інших шляхом набуття людиною конгруентності між зовнішнім та внутрішнім [20, с. 63].

Екзистенціальна психологія проблему ресурсів висвітлює в контексті самовизначення та розв’язання фундаментальних питань буття: пошуку сенсу людського життя, сформованості уявлення про власне місце у світі, розуміння свого життєвого призначення тощо [22]. У цілісному онтологічному просторі ресурси інтегровані у структуру екзистенційної ідентичності особистості, визначають основу її життєвої філософії та виступають операційно-дієвими механізмами життєтворчості.

Незважаючи на зацікавленість науковців до проблеми, на думку О.К. Осницького, Є.Ю. Кожевникової, В.О. Бодрова та ін., вона ще далека до повного вирішення та потребує більш глибокого та системного аналізу, зокрема розробки цілісної фундаментальної моделі феномену.

Мета статті – теоретичний аналіз та систематизація основних наукових положень проблеми психологічних ресурсів як механізму життєздійснення.

Виклад основного матеріалу. Дефінітивний аналіз поняття «психологічний ресурс» засвідчує його широку семантичну представленість поряд із такими суміжними категоріями, як «особистісний ресурс», «життєвий досвід», «копінг», «життєтворчий і особистісний потенціал», «внутрішні ресурси», «психологічні резерви», «адаптаційні можливості» і т.д. Безумовно, термінологічний ряд цих складно дифініюваних та операціоналізованих понять можна було б продовжити, але головна тенденція у їх визначенні полягає в тому, що вони розуміються як феномени, що інтегровані у фундаментальні основи особистісного розвитку та охоплюють багатогранну та метарівневу систему психологічних засобів життєвого функціонування людини.

Сучасний етап розвитку теорій про індивідуальні ресурси характеризується значною кіль-

кістю концепцій та моделей, що відображають різноманітні уявлення науковців про сутність, структурно-динамічні, функціональні та варіативні властивості феномену. У широкому сенсі ресурси (ressource (фр.) – допоміжний засіб) розуміються як все те, що може бути задіяно людиною для ефективного існування та підтримки якості життя [24]. Традиційно ресурси поділяються на: внутрішні та зовнішні; психологічні та середовищні. На відміну від інших видів, психологічні ресурси – це, в першу чергу, деякий запас внутрішньо-психологічних можливостей, які відображають цілісну організацію людини як суб’єкта саморозвитку та життєтворчої самореалізації. Вони виступають джерелом внутрішньої сили, дозволяють справлятися зі складними ситуаціями, досягати мети, успішно функціонувати у власному онтологічному просторі.

Психологічні ресурси – це такі індивідуальні властивості та здібності, що дозволяють людині за рахунок концептуалізації умов, потреб та власних психічних можливостей підтримувати і розвивати власну активність, забезпечувати психологічне благополуччя. У структурі цілісної самоорганізації ресурси представлені як механізми, що впливають на сприймання, оцінку та інтерпретацію аспектів зовнішнього та внутрішнього середовища, які мають значущість та цінність в конкретних умовах. Найбільш суттєво роль психологічних ресурсів проявляється в несприятливих або невизначених ситуаціях, коли наявні виклики вимагають від людини мобілізації та застосування своїх сил. Психологічні ресурси є складним інтегративним явищем, змістова та динамічна сутність яких опосередкована предметом життєвих потреб, таких як виконання діяльності, соціалізація та адаптація, вирішення проблем самореалізації тощо. Вони розглядаються як сукупність індивідуальних інтеріоризованих цінностей, що потенційно дозволяють суб’єкту задовольняти свої бажання та необхідності та в кінцевому результаті визначають його відношення зі світом та самим собою. Як зауважує Л.В. Куліков [11], ресурси виконують ряд таких функцій: забезпечення контролю та самоконтролю; інструменталізація діяльності та поведінки; здатність до адаптації, самозмін та вирішення критичних ситуацій; здатність до когнітивної структуризації і осмислення ситуації.

Останнім часом доволі дискусійним виступає питання співвідношення понять «ресурсів» та «потенціалу». Психологічний потенціал особистості – це рівень сформованості психічних влас-

тивостей і якостей, які в сукупності представляють резерв підвищення ефективності діяльності, подальшого розвитку і творчої самореалізації [3]. Психологічний потенціал особистості – це такі суб'єктні можливості, які людина може перетворити на ресурс для вирішення будь-яких актуальних завдань. Причому головною умовою цього перетворення виступає діяльність. Таким чином, співвідношення даних понять розкривається в координатах потенційного та актуального, ідеального та реального. Потенціал – це те, на що людина розраховує, а ресурс – що активно використовує. Поряд із поняттями «психічний ресурс» і «особистісний потенціал» останнім часом говорять про можливість використання поняття «соціально-психологічний капітал особистості», що інтерпретується в контексті ресурсної парадигми (капітал – це те, що можна використовувати тут і зараз, для досягнення цілей).

У рамках концепції С. Хобфолла одним із елементів загальної ресурсної системи виступають особистісні ресурси. Слід зазначити, що доволі часто психологічні та особистісні ресурси використовуються як взаємозамінні поняття. Зазвичай під особистісними ресурсами розуміють складні, індивідуально-психологічні структури, що виконують функцію психічного забезпечення, детермінують більш успішне виконання діяльності та високий рівень особистісного благополуччя [24, с. 340]. Як такі ресурси психологічна наука презентує доволі широку систему семантично близьких, але не аналогічних понять: життєстійкість (С. Мадді), локус контролю (Д. Роттер), оптимізм (М. Селігман), самоефективність (А. Бандура), толерантність до невизначеності (Т. Адорно) та ін. Натомість психологічний ресурс виявляється не в окремих якостях, а в цілісній інструментальній системі, що включає структурно-змістові, ієрархічні та динамічні характеристики відображення: від елементарних психічних процесів до стійких властивостей особистості (цінності, індивідуальні смисли і т.д.), які можуть бути використані для забезпечення оптимуму існування.

Близьким до поняття психологічного ресурсу є поняття особистого або життєвого досвіду. Життєвий досвід, як зазначає М.О. Лактіонов, – це зафіксований у ході життєдіяльності індивіда накопичений ресурс, здобутки і т.д, які забезпечують вирішення проблем діяльності та соціалізації [13, с. 145]. На думку А.С. Белкіна, досвід – це такий прижиттєвий здобуток людини, що виражається як ресурс або резерв і знаходиться у стані постійної готовності до актуалізації [3, с. 73].

Психологічні ресурси, як актуальні можливості досвіду, на думку Л.І. Анциферової, регулюють сприйняття та розуміння, визначають інтерпретацію світу і дії суб'єкта в ньому [2]. Вони є інтегративним показником рівня розвитку суб'єктивного досвіду; відображенням емпіричної свідомості індивіда; узагальненим та концентрованим поєднанням психологічних систем, що експліковані в різних видах і формах людської активності, з метою забезпечення її ефективності. Ресурси завжди є автентичними, мають унікальний характер; виявляються у своїй канонічній для даного індивіда формі, як його психологічна властивість, цінність і власність.

Соціальноопосередкований характер психологічних ресурсів особистості підкреслюється у працях К. Муздибаєва. Автор стверджує, що психологічні ресурси – це «засоби до існування, можливості людей у суспільстві, ... це все те, що людина використовує для задоволення вимог середовища» [17, с. 103]. Їх трактують як механізми особистісної самореалізації у суспільстві; як інструменти, що забезпечують ефективну адаптацію до навколишньої дійсності; як сформовані життєві цінності, які утворюють реальний потенціал для подолання несприятливих життєвих обставин.

У психології праці аналіз феномену психологічних ресурсів є доволі розповсюдженою тенденцією. На думку Б.І. Беспалова, психологічний ресурс – це сукупність цінностей, запасів та можливостей особистості, які використовуються або потенційно можуть бути використані суб'єктом для досягнення мети діяльності; фактор саморегуляції та умова запобігання професійному вигоранню [4, с. 53]. Автор підкреслює, що «ресурс визначається фізичними та соціально-психологічними особливостями людини, властивостями її нервової системи, досвідом необхідних знань, умінь та навичок, їх потенційними можливостями бути залученими до виконання діяльності» [4, с. 52]. Ресурси виступають одним із ключових елементів діяльності, водночас як її детермінанта (наприклад мотиваційні ресурси) і духовний продукт; дозволяють людині вирішувати актуальні завдання, досягати цілей, робити життя продуктивним, а людину успішною. На думку К. Платонова Ф. Ісмагілова та ін. [2], психологічні ресурси не можна зводити лише до сукупності поверхневих ЗУН, оскільки вони поєднані з такими глибокими структурами особистості, як цінності, диспозиції, індивідуальні смисли і т.д., утворюючи фундаментальні інструментальні основи не лише для конкретної діяльності, а і життєво-

рення в цілому. Схожа позиція спостерігається в роботах Л.Г. Дикої, де психологічний ресурс визначається як сукупність внутрішніх засобів з потенційно-активними характеристиками, якими людина володіє і які доцільно використовує для забезпечення ефективної діяльності та підтримки оптимальної життєтворчості [7, с. 145]. Відповідно до зазначеної парадигми ресурси виступають операційно-дієвим механізмом продуктивності діяльності. Натомість сама діяльність є головною детермінантою формування ресурсів. Як зазначає В.О. Толочек, статус ресурсів об'єкти набувають лише в умовах діяльнісного опосередкування, як умови її ефективного виконання [8]. Причому провідна роль тут належить процесам активного перетворення предметного середовища у внутрішній психологічний світ, трансформації об'єктивної реальності у світ суб'єктивних можливостей; механізмам конструктивізму, структуралізму, когнітивної репрезентації, диференціації та подальшій інтеграції зовнішніх та внутрішніх зв'язків, що перетворюють зовні задані структури у внутрішній арсенал засобів. Про здатність ресурсів формуватися у процесі діяльності наголошує Р.М. Кумишева: «Внутрішні ресурси – ... є одночасно рухомою частиною внутрішнього світу та інструментом для взаємодії із зовнішнім світом, це потенціал досвіду і одночасно творець нових знань і вмій, що здобуваються в умовах діяльності» [12, с. 40].

Категорія «ресурсів» активно використовується на фоні популяризації теорій про стрес та копінг-поведінку. В.О. Бодров, як один із впровадників ресурсної проблематики під час дослідження регуляції стресової поведінки, підкреслює: «Ресурси є тими фізичними та духовними можливостями людини, мобілізація яких забезпечує виконання діяльності і способи (стратегії) поведінки для запобігання або подолання стресу» [5, с. 115]. Автор зауважує, що ресурси виражаються як спрямованість людини до своїх внутрішніх резервів, відображають можливості вибору засобів діяльності та способів опанування критичних ситуацій. Доцільними в даному контексті є дослідження Ю.В. Постілякової, яка підкреслює, що ресурси є одним з елементів у структурі подолання стресу поряд із соціально-орієнтованими, когнітивними, фізичними і особистісними складовими, формуючи інструментальні основи компонент копінг-поведінки [19]. О.С. Кочарян зазначає, що ресурси подолання визначають як «сфери або властивості людини, що підготовлюють її до дії в складний період» [10, с. 164].

Психологічні ресурси як засоби подолання стресу висвітлювались у дослідженнях Н.С. Водоп'янової. Психологічний ресурс авторкою визначається «як внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості у стресових ситуаціях; емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні і поведінкові засоби, які людина актуалізує для адаптації до різноманітних екстремальних ситуацій, це інструменти, які застосовуються для конструктивної трансформації несприятливих умов» [6, с. 290].

У ресурсній концепції стресу С. Хобфолла виявляється спроба цілісного осмислення ролі психологічних ресурсів як механізму долаючої поведінки. Науковець зазначає, що стрес як переживання впливу екстремальних подразників виникає тоді, коли людина відчуває, що втрачає ресурси для протидії ситуації, що склалась або вони вже втрачені і їх важко відновити. Загалом, на думку автора, втрата ресурсів розглядається як первинний механізм, що запускає стресові реакції, які супроводжуються різними негативними переживаннями (страх, тривога, фрустрованість і т.ін.) [24, с. 391]. Відповідно, здолати стресову ситуацію можна шляхом відновлення втрачених ресурсів або ініціювання нових. На думку С. Хобфолла, у складних ситуаціях людина звертається до різних ресурсів, наприклад, матеріальних і нематеріальних об'єктів; психічних та фізичних станів; вольових, емоційних, інтелектуальних, енергетичних та інших характеристик, які допомагають відновити рівновагу, опанувати критичну ситуацію [6, с. 304–305]. Серед основних видів ресурсів, що людина використовує для подолання стресу, на думку О.О. Сергієнко, виступають: когнітивні (інтелектуально-особистісні), емоційні і вольові властивості суб'єкта, як підсистеми контролю поведінки [21].

Релевантною до концепції психологічного ресурсу є теорія «особистісного адаптаційного потенціалу» А.Г. Маклакова [16], в якій автор зазначає, що здатність до адаптації як процес і результат саморегульованої системи пристосовуватися до мінливих умов забезпечується системою психологічних ресурсів. На думку дослідника, психологічні ресурси – це найбільш значущі для регуляції психічної діяльності і самого процесу пристосування характеристики людини, що включають: емоційну стійкість, резистентність, толерантність до стресу; самооцінку особистості, механізми саморегуляції і т.д., що визначають рівень адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей [16, с. 18]. Психологічні

ресурси – це системна, інтегральна якість особистості, що впливає на моделювання різноманітних стратегій адаптивної поведінки, дозволяє не лише зберігати психічний гомеостаз, але й передбачає оптимізацію постійної взаємодії з середовищем для встановлення стабільного балансу. Як наголошують С.А. Ларіонова, А.М. Богомолів та ін., властивість особистості набуває якості ресурсу тільки в контексті адаптаційного процесу, коли вона включена у процеси встановлення відповідності між потребами індивіда та вимогами середовища. У даному сенсі всі індивідуально-психологічні характеристики особистості в різних умовах можуть виступати як ресурсні [14].

У дослідженні проблеми неперехідного значення має концепція Д.О. Леонтьєва про особистісний потенціал. Особистісний потенціал, на думку Д.О. Леонтьєва, представляє собою інтегральну характеристику рівня особистісної зрілості, головним показником і формою прояву якої є самодетермінація [15, с. 56]. Особистісний потенціал складається з тих ресурсів, за допомогою яких можна активізувати устремління

людини до перетворення умов існування та самоздійснення; дозволяє людині бути стійкою та незалежною від впливу ситуативних подразників. У зв'язку із цим особистісний потенціал відображає міру застосування актуальних ресурсів для виходу за межі заданих обставин.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми дозволив виявити значну варіативність сформованих по відношенню до неї концептуальних позицій, що представлені в психологічній науці. Встановлено, що феноменологія психологічних ресурсів є складно структурованою, метарівневою та полімодальною і виявляється як інтегрована якість психіки людини, що забезпечує результативність різних актів життєтворчості (діяльність, адаптація, самореалізація і т.д.). У зв'язку із цим перспективним напрямком у дослідженні є створення цілісної фундаментальної моделі феномену з урахуванням всіх субсистем особистості та розроблення практичного інструментарію, використання якого сприяло розвитку ресурсів як системи індивідуальних можливостей людини.

Список літератури:

1. Анисимова Є. Проблема життєдіяльності людини в екстремальних умовах праці: психологічний сенс особистісного ресурсу. *Психологічні ресурси особистості: соціально-психологічний зміст*: збірник наукових праць за матер. науково-практичної конференції. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2019. С. 4–8.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. Москва, 1994. Т. 15, № 1. 1994 г. С. 3–18.
3. Белкин А.С. Витagenное образование: многомерный голографический поход. Екатеринбург : Центр РАО, 2011. 156 с.
4. Беспалов Б.И. Деятельностная концепция психических и личностных ресурсов субъекта труда. *Личностный ресурс субъекта труда: материалы Международной научно-практической конференции*. Ставрополь-Москва. 2006. С. 51–54.
5. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. *Психологический журнал*. Москва. 2006. Т. 27. № 2. С. 113–122.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : монографія. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 336 с
7. Дикая Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным событиям и факторы его формирования. *Психологический журнал*. Москва. 1996. № 3. С. 137–146.
8. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. *Молодой учёный*. 2011. Т. 2. № 8. С. 84–87.
9. Кожевникова Е.Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социальноэкономической депривации. : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Краснодар, 2006. 20 с.
10. Кочарян А.С. Психология переживаний. Харьков : ХНУ. 2011. 220. с
11. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 464 с.
12. Кумышева Р.М. Внутренние ресурсы человека в его взаимодействии с внешним миром. *Личность и группа в условиях социальных изменений* : материалы научной конференции Института психологии РАН, 2009. С. 37–45. URL : <http://www.ipras.ru/engine/documents/document2006.pdf> (дата звернення: 15.01.20).
13. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта : монографія. Харьков : Бизнес Информ, 1998. 492 с.
14. Ларионова С.А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика : монографія. Белгород, 2002. 200 с.
15. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Москва : Смысл, 2002.

16. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
17. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. Том 1. № 2. С. 100–109.
18. Перегончук Н.В., Краєвська Т.С. Психологічні ресурси особистості майбутнього психолога. *Молодий вчений*. № 2(54). 2018. С. 477–479.
19. Постилякова Ю.В. Психологічна оцінка ресурсів подолання стресу в професійних групах. Київ : ЦУЛ, 184 с.
20. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1998. 480 с.
21. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции. *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* 2009. № 5(7). URL : <http://psystudy.ru> (дата звернення: 15.01.21).
22. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 372 с.
23. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва : Республика, 1993. 415 с.
24. Штепа О.С. Особливості взаємозв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільськ : Аксиома, 2013. С. 782–791.
24. Hobfoll S.E. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. № 50. P. 337–421.

Datsenko O.A. PSYCHOLOGICAL RESOURCE OF PERSONALITY AS A SCIENTIFIC PARADIGM

The article is devoted to the problem of psychological resources, which is actively studied in modern domestic and foreign psychology. The acute relevance and significance of its research for both theory and practice is emphasized. An attempt was made to analyze traditional approaches to the problem in science. A theoretical review of some modern concepts of psychological resources is presented, various definitive positions on the psychological interpretation of the basic concept are considered. Constructively similar to the phenomenon constructs selected within the framework of other psychological theories, such as life experience, adaptive and personal potential, reserve, personal capital, coping, etc. are analyzed. The psychological essence of psychological resources in the context of activity, adaptive, socially – mediated and other scientific paradigms is revealed. The role of resources in the structure of resistant behavior is emphasized. It is noted about the integrative nature of resources as a system of individual human properties aimed at implementing the functions of life support; system organization and interdetermined connection with rational, emotional – sensory, motivational – value and behavioral components of the subject 's self – consciousness. The specifics of psychological resources as operationally effective mechanisms and opportunities for productive self-realization are revealed. An attempt is made to identify some functional features of the phenomenon, emphasizing its reflexive, emotional – evaluative, meaningful and regulatory nature. Prospects for further scientific research are outlined. Emphasis is placed on the need to create a holistic theoretical model for the study of the phenomenon and the development of practical tools, the use of which has contributed to the development of resources as a system of individual capabilities.

Key words: *psychological resources, experience, potential, adaptation, self-realization, life creation, life realization.*

Іванова Т.В.

Сумський державний університет

Карч М.О.

Сумський державний університет

ГЕНДЕРНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК МУЛЬТИВАРІАТИВНИЙ ФЕНОМЕН

Проаналізовані поняття гендеру та гендерної ідентичності як частини базової ідентичності людини, що виконує важливу роль у процесах адаптації та саморегуляції особистості. Показана зміна понятійного дискурсу у вивченні гендеру та гендерної ідентичності від есенціалістської дихотомічної спрямованості до квір та перформативної теорії. Проведений аналіз гендерної ідентичності як багатокомпонентного конструкту, який об'єднує в собі особистісні атрибути у зв'язку з поведінкою і актуальними соціокультурними умовами. Підкреслюється важливість теорії соціального конструювання, у фокусі якої знаходиться активність суб'єкта у процесі побудови гендерної ідентичності.

Запропонована модель гендерної ідентичності, яка включає структурний та динамічний компоненти, існування та вияв яких є опосередкованим соціокультурними та біологічними чинниками. Описані структурні компоненти: базовий, рольовий, персональний. Базовий компонент формується на основі біологічних та соціокультурних чинників як процес співвіднесення з маскулінними та фемінними характеристиками.

Рольовий компонент реалізується у площині соціокультурних практик репрезентації гендеру. Персональний компонент формується в результаті співвіднесення власних гендерних концептів з соціально-культурним дискурсом.

Динамічний компонент представляє собою систему когнітивних, емоційних і спонукальних складових частин та реалізується на рівнях поведінковому та у системі «Я-концепції». Проявами поведінкового рівня є психосексуальна та рольова взаємодія особистості. Особа є суб'єктом реалізації загально-культурних та соціально-рольових практик при опосередковуючому впливі певних індивідуально-психологічних характеристик.

Рівень «Я-концепції» представляє собою процес постійного конструювання гендерного «Я», результатом якого може бути, по-перше, саморепрезентація, тобто представлення себе як у системі зовнішньої соціальної взаємодії, так і у внутрішньому плані самоусвідомлення, а по-друге, самовідношення. Самовідношення може бути збалансованим, коли людина визнає власні гендерні особливості та незбалансованим, що проявляється у гендерній дисфорії.

Ключові слова: гендер, гендерна ідентичність, соціальне онструювання, квір-теорія, перформативна теорія, гендерна дисфорія.

Постановка проблеми. Гендерна ідентичність та гендер є одними з найсуттєвіших та фундаментальних характеристик особистості. Формування та реалізація гендерної ідентичності у теперішній час набуває особливого значення набуває у зв'язку з поширенням гендерних стереотипів, певної дисгармонії у розвитку гендерної структури суспільства, необхідності формування толерантності до типів та форм гендерної репрезентації.

Поняття «гендер» (gender) можна визначити як змодельовану суспільством та підтримувану соціальними інститутами систему цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя, способу мислення, ролей та відно-

син жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі [1].

Гендер є соціальним конструктом – явищем та поняттям, що належить певній конкретній культурі чи спільноті. На відміну від статі (sex), котра приписується людині від народження, гендер формується у процесі соціалізації. Тому важливо розуміти, що гендер не характеризує індивіда з точки зору його біологічних особливостей. Е.А. Здравомислова та А.А. Темкіна вважають, що уявлення про гендер як про соціальний конструкт

засноване на запереченні біологічного детермінізму в розумінні відносин статей. Природні особливості індивіда, на їхню думку, не відносяться до факторів, що впливають на самоусвідомлення та самоідентифікацію, а отже і не належать до визначальних характеристик особистості [2]. Суттєвий вплив соціального середовища на процес розвитку людини заперечує багато аспектів біодетерміністичного погляду, який традиційно сприймає природні, біологічні факти як незмінні. Клецина І.С. розглядає гендер як організовану модель соціальних відносин між чоловіками та жінками, яка є сконструйованою основними інститутами суспільства [3].

Теорія соціального конструювання гендеру в своєму підґрунті містить два важливих аспекти, які визначають її направленість. По-перше, гендер має бути сконструйованим за допомогою процесу соціалізації, а отже – розподілу людської праці. Крім того, його формують система гендерних ролей, сім'я та засоби масової інформації, підчий вплив неминуче потрапляє індивід у процесі власного розвитку. По-друге, гендер будується не тільки соціальними інститутами, але й самими індивідами на рівні їх свідомості, що знаходить відображення у формуванні гендерної ідентифікації. По-третє, гендер існує на рівні поведінковому, що включає прийняття особами тих норм, що задані конкретно культурою чи спільнотою, в якій вона соціалізується та відповідно неї підлаштовується (в поведінці, зовнішності тощо) [4].

Складність визначення гендеру обумовлена тим, що він включає різнорівнені характеристики, що мають суттєвий вплив на його репрезентацію: біологічна стать, статево-рольові стереотипи, статево-рольові норми й статево-рольова ідентичність [5]. При цьому суттєве значення мають статево-рольові особливості, а саме – статева специфіка соціальних ролей, особистісні якості індивідів у суспільному середовищі та їх поведінкові моделям, а також колективні уявлення – стереотипи та загальноприйняті правила та нормативи щодо статево-рольових відносин у спільноті чи соціо-культурному середовищі.

Таким чином, сенс поняття «гендер» та «гендерна ідентичність» продовжують залишатись досить складними у контексті наукової репрезентації, заперечуючи усталене уявлення про дихотомію статей та рольових характеристик.

Мета статті полягає в аналізі підходів до явища гендерної ідентифікації та формування мультіваріативної парадигми для опису даного феномену.

Виклад основного матеріалу. Суттєвого значення при формуванні гендеру як конструкту відіграє гендерна ідентичність, тобто усвідомлення людиною себе як суб'єкта соціальних та психологічних ролей.

Термін «гендерна ідентичність» був введений у науковий обіг у 1955 р. Дж. Мані у якості позначення внутрішнього самовідчуття людини як чоловіка чи жінки [6]. За досить довгий час вивчення даного феномену сформувались різноманітні підходи до його розуміння та інтерпретації. Зокрема, можна виділити такі:

– Гендерна ідентичність – одна з частин базової структури ідентичності, яка характеризує індивіда з точки зору його належності до чоловічої або жіночої групи. При цьому відзначається, що найбільш важливим у даному випадку є власне процес самокатегоризації [7].

– Гендерна ідентичність як ототожнення з певною статтю та ставлення до самого себе як до представника даної статі, засвоєння й опанування відповідних цьому правил та норм поведінки та формування особистісних інтересів [8].

– Гендерна ідентичність як процес формування особистісних характеристик і засвоєння відповідних певній статі норм [9].

– Вивчення гендерної ідентичності як належності до соціальної групи на основі статевих ознак [10].

– Гендерна ідентичність як усвідомлення свого зв'язку з культурними означеннями маскуліності та феміності [11].

– Гендерна ідентичність як інтегральна характеристика «Я структури» [12].

– Гендерна ідентичність – психосексуальний розвиток особистості, опанування нею різних соціальних ролей та формування в процесі розвитку сексуальної орієнтації [13].

Гендерна ідентичність є частиною базової ідентичності людини, внутрішньою структурою, що виконує суттєву роль у процесах адаптації та саморегуляції, а також характеризує самоідентифікацію особистості, визначення індивідом самого себе як представника певної статі – чоловічої й жіночої, поєднання у собі тих чи інших властивостей або заперечення наявності певних якостей.

Гендерна ідентичність формується в процесі соціалізації. Власне процес формування гендерної ідентичності прийнято називати гендерною ідентифікацією.

Якщо гендерну ідентичність ми можемо розглядати у якості змістовно-структурного компо-

ненту ідентичності в цілому, то гендерна ідентифікація характеризує процесуальний, динамічний аспект гендерної ідентичності. Гендерну ідентифікацію можна розглядати як процес формування гендерної ідентичності, що характеризує відповідність людини певної статі до певного гендера, її власне внутрішнє відчуття себе у якості чоловіка або жінки, усвідомлення та прийняття своєї чоловічої та/або жіночої ролі [14].

Із питань даної проблеми існує декілька точок зору, які найбільш широко представлені в теоріях гендерної ідентифікації, що зосереджені на дослідженнях та описі процесу її формування, та теоріях гендерної ідентичності, які описують результат цього процесу.

Важливий внесок у теорію ідентифікації зробив З. Фройд. Хоча в його роботах відсутнє визначення «гендерної ідентичності» як такої, проте його дослідження та розробки надали значного поштовху для гендерної дискусії.

З. Фройд розглядав ідентифікацію як процес формування ідентичності («Я»). Суттєве значення процесу гендерної ідентифікації у цьому випадку надається фігурі батьків: перша ідентифікація стосується взаємовідносин особи з її батьками та наслідкам цієї взаємодії; під час підсилення сексуальних бажань у дитини виникає Едіпів комплекс або комплекс Електри, що впливає на подальшу статеву-рольову соціалізацію [15].

Теорія гендерних лінз С. Бем тісно пов'язана з аналізом процесів інкультурації, тобто засвоєнням норми та цінностей культури. Авторка показує, що біологічні феномени статі не мають фіксованого значення, а визначаються соціокультурним середовищем, у якому вони існують. Становлення гендеру відбувається під впливом трьох факторів або «лінз»: андроцентризму, гендерної поляризації та біологічного есенціалізму. Відповідно, людина вже від народження знаходиться під впливом усіх трьох лінз та формує свій гендер у тісному з ними зв'язку. Залежно від культурного дискурсу, прийнятого у даному суспільстві у визначений період часу, гендер людини знаходиться під впливом конкретних норм та правил, що передбачені для маскулінної та фемінної поведінки [16].

У теорії соціального наuczіння А. Бандури підкреслюється, що важливий вплив на формування гендерної ідентичності мають батьківські моделі, які наслідує дитина, отримуючи позитивне чи негативне підкріплення з боку зовнішнього середовища. Таким чином, розвиваючись, дитина починає ідентифікувати себе з тим абстрактним образом, який сформувався у її

свідомості під час спостережень за відповідною поведінкою дорослих [17].

Теорія когнітивного розвитку Л. Колберга наголошує на тому, що інформація щодо гендерної поведінки відображається у свідомості індивіда за допомогою гендерних схем. Виходячи з постулату даної теорії, що людина легше запам'ятовує знання, які вписуються у рамки вже сформованих уявлень, гендерна ідентифікація в даному випадку буде залежати від рівня сформованості та змістовного наповнення інтелектуальних схем дитини: вона дізнається про існування статей, потім співвідносить себе з певною статтю та засвоює відповідні до цього форми поведінки [18].

Теорія соціальних ролей спирається на думку, що переважаюча більшість гендерних відмінностей, які ми можемо спостерігати, є безпосередніми продуктами впливу різних моделей поведінки. Ці ролі, що належать будь якій людині, яка соціалізувалася, можуть як підтримувати, так і пригнічувати певні поведінкові репрезентації. Вплив цих соціальних ролей на особистість призводить до формування в неї навичок та аттитюдів, закріплюючи відмінності у поведінці чоловіків та жінок [19].

Важливим етапом у розвитку та просуванні гендерної дискусії стала праця Е. Маккобі та К. Джеклін «Психологія статевих відмінностей», де було узагальнено результати досліджень психологічних відмінностей статей. У результаті була виявлена відсутність фундаментальних та природних гендерних відмінностей. За висновками дослідників, гендерні подібності є більш значущими, ніж гендерні відмінності. Ця праця серйозно відрізнялась від домінуючих на той час традиційних теорій гендерної ідентифікації та дала поштовх до розвитку гендерної дискусії [20].

Важливий вплив на розвиток уявлень про гендер мала теорія соціального конструювання. Перше, що підкреслює ця теорія – активність індивіда у створенні свого гендеру. Особистість не тільки засвоює гендерні норми і правила, але й може змінювати їх. З одного боку, ці норми нав'язуються суспільством і, отже, культурою. З іншого боку, людина здатна змінити або відмовитися від усіх або частини гендерних норм «тут і зараз» [21].

Із розвитком феміністичної теорії у другій половині двадцятого століття точка зору відносно того, що гендер є соціально сконструйованою категорією, стає все більш розповсюдженою. Зокрема, антрополог Г. Рубін ще у 1975 році стверджувала, що гендер є соціально нав'язаним розділенням

статі, хоч насправді він є продуктом соціальних відносин сексуальності. Як вона влучно зазначала, якщо б не це соціальне нав'язування, у нас існували б особи чоловічої статі та особи жіночої статі, а не «чоловіки» та «жінки» [22].

Суттєвим кроком у перегляді змісту термінів «гендер» та «гендерна ідентичність» стала квір-теорія. Точного визначення терміна «квір» не існує. Зазвичай його застосовують в якості зонтичного позначення для всіх типів сексуальних і гендерних ідентичностей, відмінних від конвенційно прийнятих. Але іноді він сам виступає свого роду ідентичністю, тільки без звичних рамок для будь-якої з них. Він заперечує будь-яку бінарну, категоріальну і есенціалістську модальність. У цілому, саме квір-практики багато в чому створили умови для критичного осмислення гендеру. Гендер починає розумітися як спосіб засвоєння деяких сконструйованих норм, що існують в суспільстві. Ці норми реалізуються в певній поведінці і створюють індивіда як суб'єкта у гендерному відношенні. Таким чином, квір існує не за рахунок відтворення певних норм, але, навпаки, він змушений постійно виробляти щось нове, змінюючи, у свою чергу, погляд на гендер, який починає трактуватися як мінлива та пластична ознака [23].

Виходячи з того, що традиційні гендерні ролі є соціально сконструйованими, вони також могли б бути деконструйованими. Відношення між теорією гендеру та деконструкцією традиційних гендерних ролей було детально описано у роботах Д. Батлер [24]. Вона формулює свою так звану «перформативну теорію», відповідно до якої відмінність між жінками та чоловіками визначаються не по тому, кими вони є, а по тому, що вони роблять. Згідно з перформативною теорією гендерної ідентичності, не існує істинної природи жінок чи справжньої природи чоловіків, що виявляють їх тілесні особливості. Гендер є результатом, або наслідком чисельних перформативних дій (перформативних актів), що виявляються у визначеному культурному контексті та закріплюються багатократним повторенням. Таким чином, гендер – це штучно створений статус, незалежний від біологічних та анатомічних ознак, артефакт, який описує певні характеристики, що не мають прив'язки до біологічних характеристик.

Підсумовуючи, слід підкреслити, що, по-перше, квір- та перформативна теорії відмовляється від біологічного есенціалізму – будь-яких теоретичних побудов, в яких бінарність виступає головною та універсальною характеристикою особистості і які стверджують наявність виключно жіночої або

чоловічої сутності, що залишається незмінною протягом усього життя людини. По-друге, квір- та перформативна теорії відмовляється від розуміння та трактування сексуальності у бінарних термінах домінування та підпорядкування. Прихильники зазначеного підходу, спираючись на соціальний конструктивізм, відмовляються від жорсткої відповідності гендера та біологічної статі, від розподілу відносин за статями, ілюструючи умовність такої категоризації. Вони вважають, гендер належить до культури так само, як стать належить до природи; він належить також до дискурсивних/культурних засобів, за допомогою яких проводиться і засновується «сексуальна природа» або «природна стать» як «додискурсивна», тобто така, що передує культурі.

У випадку неспівпадіння гендерної ідентичності індивіда з його статтю може сформуватися гендерна дисфорія – стан психологічного дистресу у людей, чия стать, дана їм при народженні, суперечить тій, з якою вони себе ідентифікують.

Гендерна дисфорія замінила поняття «розлад гендерної ідентичності». Цей суперечливий діагноз зазнав великої критики за надмірну патологізацію життєвого досвіду людей, що страждають від трансгендерності/гендерної невідповідності. Гендерна дисфорія відрізняється від розладу гендерної ідентичності головним чином своєю спрямованістю на дистрес, а не на ідентичність, вона не передбачає патології при природних варіаціях статі [25].

Стан гендерної дисфорії та її переживання мають негативні наслідки, які перш за все пов'язані з цілим рядом проблем психічного здоров'я. Загальні проблеми, з якими стикається людина у такому стані, це депресія та тривога, зловживання речовинами та схильність до суїциду. Також стан гендерної дисфорії може бути пов'язаний з розладом аутистичного спектру. У особистості, що переживає подібний стан, можуть спостерігатися наступні характеристики: біологічна вразливість, стан дистресу, відчуття дискримінації та стигматизації.

Висновки та подальші перспективи. Проаналізовані теоретичні підходи дозволяють зробити висновок про те, що гендерна ідентичність є багатокомпонентним конструктом, що об'єднує в собі особистісні атрибути і переживання в їх зв'язку із зовнішнім поведінкою і актуальними соціокультурними умовами та запропонувати модель гендерної ідентичності.

Перш за все, у гендерній ідентичності можна виділити структурний та динамічний компоненти, які існують у просторі соціокультурних чинників

та мають певне співвіднесення з біологічними характеристиками.

До структурного компоненту можна віднести наступні складові: базовий, рольовий, персональний.

Базовий компонент формується на основі біологічних та соціокультурних чинників як процес співвіднесення себе з певними, перш за все, маскулініними та фемінними характеристиками, репрезентованими у даній культурі.

Рольовий компонент формується та реалізується у просторі соціокультурних практикам репрезентації гендеру.

Персональний компонент передбачає співвіднесення власних гендерних концептів з соціально-культурними особливостями соціальної взаємодії.

Динамічний компонент представляє собою систему когнітивних, емоційних та спонукальних складових та реалізується на рівнях поведінковому та системі «Я-концепції».

Проявами поведінкового рівня є психосексуальна та рольова взаємодія особистості. Характерним для даного рівня є те, що особа є суб'єктом реалізації загально-культурних та соціально-рольових практик, зрозуміло, при опосередковуючому впливі певних індивідуально-психологічних характеристик.

Рівень «Я-концепції» представляє собою процес постійного конструювання гендерного «Я», результатом якого може бути, з одного боку – саморепрезентація, тобто представлення себе як у системі зовнішньої соціальної взаємодії, так і у внутрішньому плані самоусвідомлення, а також самовідношення, яке залежить від значної кількості чинників – від біологічної складової до системно-рольових факторів. Самовідношення, у свою чергу, може бути збалансованим, коли людина визнає власні гендерні особливості та незбалансованим, що проявляється у гендерній дисфорії.

Список літератури:

1. Основи теорії гендеру : навч. посіб. / упоряд. Скорик М.М. Київ : Київський інститут гендерних досліджень, 2004. 536 с.
2. Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Социальное конструирование гендера. *Социологический журнал*. 1998. № 3/4.
3. Клецина И.С. Социально-психологическая концепция гендерных отношений и ее развитие в теоретических и эмпирических исследованиях. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Научный журнал*. № 1. Т. 5. Психология. 2013. С. 53–62.
4. Степанова Л.Г. Особенности формирования гендерной идентичности современных юношей и девушек в контексте социально-психологического развития личности. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 2. С. 1–10.
5. Левандовська М.Б. Криза гендерної ідентичності як психологічний феномен. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2007. № 3. С. 320–327.
6. Шорыгин Е.А. Теории гендерной идентичности. Эпоха психоанализа. Санкт-Петербург : ВЕИП. 2017. С. 88–95.
7. Степанов И.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и гендерной идентичности личности. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2008. № 12(88). С. 110–115.
8. Бендас Т.В. Гендерная психология : уч. пос. Санкт-Петербург : Питер. 2005. 431 с.
9. Рымарев Н.Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью : автореферат дис... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 37 с.
10. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. Москва : Джангар. 2010. 864 с.
11. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: теория и практика. Санкт-Петербург : Алетейя. 2004. 408 с.
12. Вержибок, Г.В. Партнёрство как феномен модификации гендерных отношений. *Реализация гендерной политики: от международного до муниципального уровня: Тез. Междунар. науч.-пр. конф.*, 20-21.10.2010, Санкт-Петербург. URL : <http://www.norden.spb.ru>.
13. Helgeson V.S. The psychology of gender. Boston : Pearson. 2012. 148 p.
14. Донець А.А. Особливості формування гендерної ідентичності особистості в підлітковому віці. *Молодий вчений*. Київ, 2014. № 7. С. 162–164.
15. Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск : ООО «Попурри», 1999. 608 с.
16. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2004. 336 с.
17. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.

18. Kohlberg L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes / In: E.E. Maccoby (Ed.). The development of sex differences. Stanford University Press, 1966. P. 48–62.
19. Eagly A. Sex Differences in Social Behavior: A Social-role interpretation. Psychology Press. 2013. 192 p.
20. Maccoby Eleanor E., Jacklin C.N. The Psychology of Sex Differences. Stanford University Press. 1978. 416 p.
21. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. Москва : Academia-Центр; Медиум. 1995. 323 с.
22. Gayle R. The Traffic in Women: Notes on the «Political Economy» of Sex. Toward an Anthropology of Women. New York and London : Monthly Review Press, 1975. P. 121–136.
23. Аннамари Дж. Введение в квир-теорию. Москва : Канон. 2008. 208 с.
24. Батлер Дж. Заметки к перформативной теории собрания. Москва, Ад Маргинем Пресс. 2018. 248 с.
25. Magalhaes C. L. Magalhaes E. S. Gender Dysphoria. Encyclopedia of Psychology and Gender. 2017. P. 651–654.

Ivanova T.V., Karch M.O. GENDER IDENTITY AS A MULTIVARIATIVE PHENOMENON

The concepts of gender and gender identity as part of the basic identity of a person, which play an important role in the processes of adaptation and self-regulation of personality, are analyzed. The change of conceptual discourse from the essentialist dichotomous orientation to queer and performative theory is shown. It is shown that gender identity is a multicomponent construct that combines personal attributes and experiences in their connection with external behavior and current socio-cultural conditions. The importance of the theory of social construction, which focuses on the activity of the subject in the process of constructing identity, is emphasized.

A model of gender identity is proposed, which includes structural and dynamic components, the existence and manifestation of which are mediated by sociocultural and biological factors. The components of structural identity are described: basic, role, personal. The basic component is formed on the basis of biological and sociocultural factors as a process of correlation with masculine and feminine characteristics.

The role component is realized in the plane of socio-cultural practices of gender representation. The personal component is formed on the basis of the correlation of one's own gender concepts with the socio-cultural style.

The dynamic component is a system of cognitive, emotional and motivational components and is implemented at the levels of behavioral and self-concept. Manifestations of the behavioral level are psychosexual and role interaction of the individual. The individual is the subject of the implementation of cultural and socio-role practices with the indirect influence of certain individual psychological characteristics.

At the level of the "Self-identity" there is a process of constant construction of the gender "Self", which can result, firstly, self-representation, ie self-representation in external social interaction, and secondly, in the internal plane of self-awareness and self-relationship. Self-attitude can be balanced when a person recognizes their own gender characteristics and unbalanced, which is manifested in gender dysphoria.

Key words: gender, gender identity, social construction, queer theory, performative theory, gender dysphoria.

Калмиков Г.В.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

ПСИХОТЕРАПІЯ: МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНО ЦЕНТРОВАНА ПЕРСПЕКТИВА

Стаття висвітлює сучасне наукове уявлення про психотерапію, суть спірних думок щодо її призначення з огляду на існування клінічної і неклінічної психотерапії. У статті подано стислий історичний екскурс в історію становлення психотерапії як медичної і психологічної науки та практики лікування вербальними, невербальними й іншими засобами; зазначена спроба психологів знайти свій власний психотерапевтичний напрям, відмінний від медичного психотерапевтичного напрямку; представлені як різні визначення психотерапії, так і її загальноприйняте тлумачення, здійснене Європейською психотерапевтичною асоціацією; описано, якими специфічними особливостями психотерапія відрізняється від суто медичних методів лікування; розкрито значення словосполучення «психологічний вплив», а також те, що саме відбувається у пацієнтів / клієнтів під його дією; зазначено, кому і в якому віці потрібна психотерапія та яке вона має значення як платформа для саморозвитку особистості, її духовного зростання і гармонізації життя; репрезентовано сучасні напрями в психотерапії (когнітивний, поведінковий, раціонально-емоційно-поведінковий, динамічний, гуманістичний, екзистенційний, драматично-імпроваційний, транзактний) та види психотерапії з існуючими класифікаціями, здійсненими за різними ознаками. Особлива увага приділена розрізненню клінічної і неклінічної психотерапії та доведенню через здійснені мета-аналізи ефективності й користності останньої; зауважено, які методи психологічного впливу і в яких конкретних випадках варто використовувати; які напрями і види психотерапії корисні залежно від психічного стану людини; запропоновано перспективні – психолінгвістичні – підходи до удосконалення й подальшого розвитку психотерапії як науки і лікувальної практики; зроблено висновок, згідно з яким перспективу психотерапії, яка передбачає лікування здебільшого через мовлення психотерапевта і завдяки доречно використаним в ньому засобам, потрібно пов'язувати з психолінгвістикою. Вона озброює арсенал психотерапевтичних вербальних засобів психологічного впливу на пацієнтів/клієнтів дієвими й оптимальними метамоделями побудови професійних дискурсів, які забезпечують психотерапевтичний ефект.

Ключові слова: психотерапія, психолінгвістика, психологічний вплив, лікування словом.

Постановка проблеми. Уперше термін «психотерапія» був введений в кінці XIX ст. англійським лікарем Дениелом Хаком Тьюком (D.H. Tuke). В опублікованій їм в 1872 р. книзі «Ілюстрації впливу розуму на тіло» одна з глав так і називалася: «Психотерапія». Номінація «психотерапія» походить від двох грецьких слів: «psyche» + «therapeia» – і в перекладі на українську мову означають «душа, дух» + «лікарський догляд», або «лікування».

Загальноновживаним термін стає лише в 90-ті роки XIX ст. у зв'язку з розвитком техніки гіпнозу [1].

Психотерапія з'явилася як альтернатива психіатрії XIX століття, яка в той час не мала арсеналу ліків. Таким чином, психотерапевтичний напрям науки і практики формувалася як лікування психічних порушень без ліків – як лікування вербальними засобами.

Практика психотерапії почала бурхливо розвиватися в першій половині минулого століття.

В той час склалося кілька її напрямів, причому прихильники кожного напрямку були повністю впевнені в правильності свого шляху, і слухати не хотіли про те, що існують альтернативні теорії. На сучасному етапі розвитку психотерапії кордони між різними напрямками стираються. Тим не менш, деякі психотерапевти вважають за краще ідентифікувати себе з тим чи іншим історичним напрямом [5].

Оскільки психотерапія з'явилася на стику психіатрії та психології, більшість із засновників психотерапії на зорі її формування були лікарями, і здебільшого членами Міжнародної психоаналітичної асоціації. Крім того, загальновідомо, що засновниками відомих психотерапевтичних напрямків і шкіл були також саме лікарі загального профілю, неврологи, психіатри, а також психологи і один історик, який закінчив курси з психології.

Саме тому довгий час вважалося, що психотерапія – розділ медицини, і нею може займатися тільки лікар, що було головним правилом. Дискусії з цього питання тривають до цього часу. Проте в даний час психологія посіла, як засвідчує сучасна психотерапевтична реальність, своє власне достойне місце як в наукових аспектах психотерапії, так і в психотерапевтичній практиці лікування психологічними методами.

Отже, **мета статті** – подати сучасне наукове уявлення про клінічну і неклінічну психотерапію, її напрями, види і методи; презентувати перспективні шляхи розвитку психотерапевтичної науки і лікувальної практики як психологічного впливу, здійснюваного психолінгвістичними (дискурсивними) засобами.

Методи дослідження – теоретичні, зокрема: систематичний огляд публікацій з питань історії становлення психотерапії та її сьогодення; системний аналіз цих публікацій; узагальнення результатів систематичного огляду і системного аналізу, формулювання висновків – для отримання сучасного наукового уявлення про стан функціонування світової психотерапії і знаходження перспективних шляхів подальшого її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Психотерапія, яка започаткувалася в надрах медицини, традиційно, як вже зазначалося, містить у своєму визначенні слово «лікування». Психологи через це неодноразово намагалися ввести у науковий обіг свій власний термін, аналогічний психотерапії, як наприклад – «психокорекція». Однак він не прижився в психотерапії та набув зовсім іншого значення, пов'язаного з психологією розвитку і педагогічною психологією. Зате доречним став уведений психологами термін «психологічне консультування» в значенні короткострокової психотерапії (1-7 зустрічей), в результаті якої мав би бути отриманий конкретний психотерапевтичний ефект. Однак психологічне консультування, як відомо, не передбачає постановки діагнозу, тобто того, що пацієнт отримує в результаті медичного консультування. У психології, як вважає більшість психотерапевтів, не варто і немає особливої необхідності і практичного сенсу ставити психологічний діагноз [21]. Важливо допомогти вирішити проблему психологічного характеру, знайти доречні слова і фрази, які лікують, а не калічать душу людини, мобілізують її внутрішні сили, актуалізують глибоко приховані індивідуальні ресурси підсвідомих і свідомих пластів психіки. І саме в цьому, психолінгвістичному – мовленнєво-мовному – аспекті психотерапії її майбутнє. Тільки

психолінгвістика здатна озброїти психотерапію та її фахівців метамоделями психотерапевтичних дискурсів, які спроможні найдоцільніше й найдоречніше впливати на почуття, підсвідомість/свідомість і поведінку людини в кожному конкретному випадку, забезпечити прояв нових, більш значущих, патернів сприймання, мислення і дій [8].

Від початку свого становлення психотерапія, як лікування словом, була за своїм змістом і методами психолінгвістично орієнтованою, хоча й для багатьох її засновників психолінгвістичний аспект психотерапії не був предметом їхнього аналізу й усвідомлення. З огляду на відсутність у фундаторів психотерапії об'єктивізації мовленнєво-мовних – психолінгвістичних феноменів, вони розвивали психотерапію лише як психологічний напрямок науки і практичної діяльності психотерапевтів і психоаналітиків, не усвідомлено, інтуїтивно будуючи при цьому психотерапевтично зорієнтовані фрази і дискурси та вибираючи доречні в цьому сенсі слова.

Сучасна психотерапія – це розроблена наукою і перевірена на практиці система планомірних психологічних впливів на психіку людини з метою поліпшення її психічного і фізичного стану за допомогою таких засобів, як: мовлення психотерапевта, паузи, жести, міміка, музика та вербальні, невербальні й інші засоби.

У психологічній науці найбільш поширеним визначенням психотерапії є така дефініція: психотерапія – це система лікувального впливу на психіку і через психіку на організм людини. Психотерапія часто визначається і як діяльність, спрямована на позбавлення людини від різних проблем психологічного характеру (емоційних, особистісних, соціальних тощо). Але при цьому в цих і багатьох інших визначеннях психотерапії їх автори не згадують, який засіб є провідним засобом психологічного впливу на психіку людини, з якими іншими засобами він гармонійно співіснує. Хоча при найпростішому аналізуванні стає зрозумілим, що провідним засобом впливу були і залишаються до цього часу мовленнєво-вербальні засоби. Тому це твердження має стати, на наш погляд, головним принципом психотерапії. Також необхідно наголосити на тому, що не існує психотерапії в її узагальненому значенні. Психотерапія – це загальне поняття, а кожний конкретний вид психотерапії потрібно виокремлювати, оскільки він завжди відноситься до якоїсь школи: чи до психоаналізу, чи групового аналізу, чи когнітивно-поведінкової психотерапії, чи психодрами й інші, і має свої специфічні засоби впливу.

У даний час термін «психотерапія» використовується в кількох значеннях: 1) наука (медична і психологічна); 2) медична і психологічна практика лікування; 3) система лікувального впливу; 4) діяльність, спрямована на позбавлення людини від проблем різного характеру; 5) метод лікування та ін. Отже, в сучасному науковому світі не існує єдиного загальноприйнятого погляду на психотерапію та схвалюваного всіма фахівцями визначення цього поняття. Спроби знайти загальноновизнане розуміння психотерапії належить Європейській психотерапевтичній асоціації (ЕАР) [28]. Завдяки її зусиллям в країнах Європи проводиться організаційна робота із стандартизації законодавчої бази Євросоюзу щодо тлумачення психотерапії, що dokonувалося в межах Страсбурзької декларації (Страсбург, 21 жовтня 1990 р.). Цей документ лаконічно і точно визначає сучасні підходи до розгляду психотерапії, зокрема:

1. Психотерапія є особливою дисципліною, заняття якою являє собою вільну і незалежну професію.

2. Психотерапевтична освіта вимагає високого рівня теоретичної та клінічної підготовленості.

3. Гарантованою є різноманітність терапевтичних методів.

4. Освіта в галузі одного з психотерапевтичних методів має здійснюватися інтегрально, містити теорію, особистий терапевтичний досвід і практику під наглядом; одночасно забезпечувати набуття широких уявлень про інші методи.

5. Доступ до такої освіти можливий за умови широкої попередньої підготовки, зокрема в галузі гуманітарних та суспільних наук (Європейська психотерапевтична асоціація – ЕАР, 1990) [16].

Психотерапія відрізняється від інших методів лікування такими специфічними особливостями:

1) при її проведенні застосовуються *методи психологічного впливу*, спрямовані на зміни в особистості (на відміну від засобів, що використовуються в медицині, фармакології, педагогіці, соціології та юриспруденції);

2) у психотерапії використовують різні методи психологічного впливу професійно, тобто підготовленими фахівцями і персоналом, які діють усвідомлено і цілеспрямовано, вміють науково обґрунтувати свої дії, відтворювати їх під час психотерапії з різними пацієнтами та оцінювати їх.

Під психологічним впливом в психотерапії розуміють корекційну роботу, яка реалізується для забезпечення змін психічних процесів, станів і властивостей особистості з метою підви-

щення її соціально-психологічної адаптації, вирішення (усунення) індивідуальних психологічних проблем, оптимізації міжособистісних стосунків. Метод психологічного впливу є способом розв'язання певного психологічного завдання [1].

Що відбувається у людини в процесі психотерапевтичних впливів? Психотерапія сприяє відновленню її психічного здоров'я і внутрішнього балансу зі зміною, при необхідності, життєвих цілей, поглядів і стратегій поведінки. Психотерапія також спонукає людину до самоактуалізації. Тому вважати, що психотерапія потрібна лише тим, хто потребує психологічної допомоги, – не вірно. Психотерапія – це величезна платформа для розвитку власної особистості, духовного зростання, гармонізації життя і побудови життєвих цілей. Крім того, психотерапія – це відмінна альтернатива медикаментозному лікуванню [23].

Найчастіше психотерапія рекомендована при: а) переживанні людиною складної життєвої ситуації; б) проходженні нею через вікові кризи; в) переживанні особистих внутрішніх конфліктів; г) наявності явищ соціальної дезадаптації після перенесення психотравмуючих подій; д) соматичних захворюваннях, е) психічних розладах тощо [23].

Для якої вікової категорії потрібна психотерапія? Вважається, що психотерапія доцільна у роботі з клієнтами будь-якої вікової категорії, зокрема з дітьми при врахуванні їх типових особливостей. У роботі з дітьми психотерапія має спрямовуватися на попередження дисгармонійного особистісного розвитку й сприяти розвитку вміння спілкуватися з однолітками, грати, дотримуючись встановлених правил, підвищенню мотивації та розвитку навчальної діяльності, покращенню соціального функціонування у цілому, розвитку особистісних якостей, самоконтролю, корекції самооцінки, гармонізації емоційного стану. При роботі з дітьми у цей процес обов'язково залучаються батьки і педагоги, спільно вирішують завдання психологічної та педагогічної корекції [23].

У даний час існує кілька напрямів в психотерапії, які ґрунтуються на положеннях основних психологічних спрямувань і течій та психотерапевтичних шкіл:

– когнітивний напрям (когнітивна психотерапія), заснований на когнітивному підході в психології;

– поведінковий напрям (поведінкова психотерапія), заснований на психології біхевіоризму;

– раціонально-емоційно-поведінковий напрям – терапія, близька до когнітивної пси-

хотерапії, але використовує також і поведінкові аспекти;

– динамічний напрям (психоаналіз), заснований на глибинній психології;

– гуманістичний напрям (клієнт-центрована психотерапія К. Роджерса – розмовна психотерапія, соматичний підхід, духовний підхід), пов'язаний з гуманістичною психологією;

– екзистенційний напрям (екзистенційна терапія), сформований як доповнення психології та психотерапії ідеями екзистенціальної філософії. Мета такого поширення ідей – підвести пацієнта до осмислення свого життя, усвідомлення своїх життєвих цінностей і на їх основі змінити свій життєвий шлях з прийняттям повної відповідальності за свій вибір. Екзистенційний напрям включає як один із різновидів логотерапію, яка базується на пошуку та аналізі смислів існування;

– гуманістичний напрям (гештальт-терапія) – заснований на експериментально-феноменологічному і екзистенційному підходах;

– драматично-імпровізаційний напрям (психодрама Я. Морено) – підхід, що використовує драматичну імпровізацію для вивчення внутрішнього світу клієнта, яка дозволяє розвивати спонтанність, краще усвідомлювати свій рольовий репертуар, виявляти і вирішувати рольові конфлікти;

– транзактний напрям (транзактний аналіз Е. Берна), заснований на ідеї про те, що людина спілкується і діє, виходячи з одного з «Его-станів» (Дитина, Дорослий, Батько). Взаємодія між двома людьми, кожен з яких знаходиться в якомусь «Его-стані», називається «транзакцією». Самоствалення людини також розглядається через призму внутрішніх взаємодій «Его-станів» Батька, Дорослого і Дитини [17].

Крім того, існує велика кількість видів психотерапії та налічується більше 400 методів. Різновиди психотерапії класифікують за певними ознаками, виділяючи серед них великі групи. Поділ психотерапевтичних напрямків здійснюється:

1) за кількістю учасників: 1) індивідуальна психотерапія; 2) групова психотерапія;

2) за завданнями: 1) пошукова психотерапія; 2) корегувальна психотерапія;

3) за цілями: 1) процесуальна психотерапія; 2) цілеорієнтована психотерапія;

4) за ступенем теоретичного узагальнення: 1) аналітична психотерапія; 2) феноменологічна психотерапія;

6) за роллю, яку виконує терапевт: 1) директивна психотерапія; 2) недирективна психотерапія;

7) за відношенням вирішуваної проблеми до медичних (в тому числі психопатологічних) проблем: 1) клінічна психотерапія; 2) неклінічна психотерапія;

8) за застосовуваними для терапії областями і видів діяльності: 1) заснована на використанні мистецтва і творчості – арт-терапія; 2) на основі використання ігрової діяльності – ігрова психотерапія [22].

Існує й багато інших класифікацій психологічно орієнтованих терапій.

Особливо важливим завданням для ефективного і безпечного розв'язання конкретних психотерапевтичних проблем є, передусім, коректне, з огляду на ефективне вирішення проблем пацієнта/клієнта, розмежування повноважень клінічної психотерапії і неклінічної психотерапії.

Клінічна (медична) психотерапія – напрям психотерапії (частина медицини), заснований на матеріалістичному підході, де біологічному фактору розвитку захворювання відводиться визначальна роль [6; 15]. Відповідно, лікування здійснюється з урахуванням клінічної картини, диференціальної діагностики, продуманої системи показань/протиопоказань [2; 20]. До методів клінічної психотерапії відносять гіпноз; прогресивну м'язову релаксацію Джекобсона, аутогенне тренування Шульца, раціональну психотерапію Дюбуа [2; 26]; терапію підліткових акцентуацій А. Е. Личко [15]; методи поведінкової психотерапії: сполучувально-рефлекторну терапію В.М. Бехтерева і метод умовного зв'язку А.М. Свядоща; клінічну психотерапію соматичних і сексуальних розладів [3; 4], неврозів й інших захворювань. [7; 19; 25]. Також до методів клінічної психотерапії відносять технологію біологічного зворотного зв'язку [27] і метод десенсибілізації й переробки рухом очей (ДПРО), розроблений Френсісом Шапіро для лікування посттравматичних стресових розладів (ПТСР), викликаних переживанням стресових подій, таких як насильство або участь у військових діях.

Клінічний підхід в цілому об'єднує в собі традиції класичної психіатрії і дозволяє вирішувати проблеми діагностики та реабілітації пацієнтів, що спрямовані на активацію їх потенційних резервів в адаптації і пристосуванні [18].

Доведення ефективності *немедичної психотерапії*, на відміну від поширеної думки, що психотерапія є об'єктом дослідження лише медицини, ґрунтуються на даних багаточисельних мета-аналізів, описаних в [29]. За даними А.Б. Холмогорової та її співавторів, М.В. Lipsey, D.B. Wilson в

1993 році, узагальнивши в мета-аналізі дані сотень досліджень впровадження різних видів психотерапії, засвідчили їх ефективність. Дані мета-аналізів, проведених на 29 та 56 різних дослідженнях, продемонстрували, що ефект від психотерапії при лікуванні депресій був таким же, як і від антидепресантів. Мета-аналіз, проведений в Національному інституті психічного здоров'я США, дав змогу з'ясувати, що при лікуванні пацієнтів із депресією антидепресанти перевершують психотерапію лише при лікуванні важких депресій. Іншим мета-аналізом доведена однакова ефективність як психотерапії, так і комбінованого лікування психотерапією і медикаментами при неважких розладах. Проте важкі депресії зникали тільки при комбінованому лікуванні. Психотерапія без медикаментів такий ефект не забезпечували.

Також мета-аналіз, здійснений на даних когнітивно-поведінкової психотерапії, продемонстрував її ефект, який був виражений сильніше, ніж при лікуванні антидепресантами. Також виявилося, що у пацієнтів після когнітивно-поведінкової психотерапії повторні напади відзначалися лише в 29,5% випадків, а у пацієнтів з медикamentозним лікуванням – в 60% випадків. Отже, когнітивно-поведінкова терапія виявила істотніший профілактичний ефект, ніж антидепресанти.

Інший мета-аналіз випадків лікування панічних атак когнітивно-поведінковою психотерапією показав сильніший ефект порівняно з фармакологічним лікуванням і комбінованим лікуванням. Крім того, при використанні когнітивно-поведінкової психотерапії менша кількість пацієнтів переривала лікування, ніж при фармакологічному і комбінованому лікуванні.

Таким чином, ефективність когнітивно-поведінкової психотерапії доведена надійними мета-аналізами у випадках лікування депресивних і тривожних розладів, а також психічних розладів в цілому.

Якість мета-аналізів щодо зіставлення психотерапії і медикamentозних методів лікування зазнавала критики. Ефективність психотерапії критикував Г. Айзенк, вважаючи, що психотерапія не перевищує дію плацебо. Спростовуючи це, R.J. Grissom в 1996 році узагальнив результати 46 мета-аналізів і довів перевагу психотерапії як у пацієнтів контрольної групи, які очікували лікування, так і у пацієнтів, які отримували замість специфічних форм психотерапії плацебо [29].

Результати мета-аналізів, як зазначають А.Б. Холмогорова та її співавтори, засвідчили й такі факти: через три роки після психотерапії її

ефект зберігався у значній кількості пацієнтів. При алкогольній залежності 30% пацієнтів після курсу психотерапії перестали вживати алкоголь на тривалий термін, а ще 30% істотно знизили кількість споживаного алкоголю.

У мета-аналізі, який охопив дослідження з-понад 2000 пацієнтами, з'ясувалося, що 14% з них демонструють поліпшення ще до першої сесії психотерапії, 53% – після 8 щотижневих сесій, 75% – після 26 щотижневих сесій, а 83% – після 52. Дані двох інших мета-аналізів демонструють, що після 15 сесій психотерапії їх ефект приблизно дорівнює ефекту двох років спонтанного одужання, а близько 50% пацієнтів, які почали лікування під час загострення, досягають клінічно значимого поліпшення після 21 сесії і 75% пацієнтів – після 50 сесій [29].

Отже, результативність і раціональність неклінічної психотерапії аргументується як отриманими результатами численних мета-аналізів, так і багаторічною ефективною практикою фахівців у цій галузі та позитивними відгуками клієнтів.

Отже, неклінічна психотерапія достойно зайняла свою нішу в системі психологічної допомоги людям, піднялася до рівня самостійної галузі психологічної науки, почала виконувати високу гуманітарну місію в суспільстві як людинознавчо спрямована наукова течія, як прагматична, плідотворна і корисна діяльність лікування словом та іншими засобами, зокрема невербальними, природними, художніми, музичними тощо. Хоча, без сумніву, вербальні – психолінгвістичні – засоби посідають центральне місце в системі психотерапевтичних засобів.

На сучасному етапі розвитку психотерапії існує велика кількість психотерапевтичних напрямків, в межах яких використовують різні методи психологічного впливу.

Виділяють найбільш поширені в практиці роботи психотерапевтів види і напрями психотерапії. Серед них такі, як: тілесно-орієнтована, позитивна, когнітивна, екзистенціальна, когнітивно-поведінкова та ін.

В яких випадках потрібно використовувати ті чи інші види (або напрями) психотерапії? Вважається, що розібратися в причинах допоможе гіпноз, психоаналіз, гештальт-терапія, екзистенційна терапія. Виробити корисні звички і позбутися від шкідливих – когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), раціональна, реконструктивно-особистісна психотерапія. Вирішити проблему нестандартно, без класичної бесіди – арт-терапія, тілесно-орієнтована терапія, гіпноз. Подолати

проблеми при спілкуванні в колективі або всередині сім'ї – групова, сімейна психотерапія, психодрама. Крім вищезазначених напрямків, у психотерапії існує велика кількість інших методик і шкіл. Найбільш популярні серед них такі види психотерапії: реконструктивно-особистісна, психоаналіз, тілесно-орієнтована, раціональна, групова, сімейна, психодрама, гештальт-терапія, еріксонівський гіпноз, екзистенційна, пісочна терапія тощо [24].

У психотерапевтичному процесі, незалежно від виду психотерапії, що використовується терапевтом, умовно виділяють три етапи. На першому етапі психотерапевт аналізує інформацію, надану клієнтом, визначає стратегію терапевтичних заходів, кількість сесій, оптимальний напрямок, методи та техніки. На другому етапі цей процес проходить у недирижувальній формі, мета якого сприяти перегляду клієнтом його життєвих цілей, ціннісних орієнтацій, ставлення до себе та інших. На третьому етапі, якщо відбувається покращення стану клієнта, психотерапевт виконує підтримуючу функцію, надаючи переважно консультативні послуги.

У процесі психотерапії, як відомо, крім позитивних результатів, пацієнти можуть відчувати і погіршення стану. Особливо високий відсоток погіршення спостерігається в пацієнтів із прикордонним розладом особистості і в пацієнтів з обсесивно-компульсивним розладом. Факторами ризику є виражені міжособистісні проблеми у пацієнтів і їхній важкий стан на початку лікування. Погіршення зумовлено й використанням експериментальних форм психотерапії. Щодо депресій, то предиктором погіршення стану пацієнтів у даному випадку може бути невелика кількість сесій. Погіршення стану пацієнтів під час лікування спричиняють і такі чинники, як низький

рівень емпатії психотерапевта, недооцінка ним проблем клієнта, негативний контрперенос [29].

Отже, важливу роль у запобіганні помилок і низької якості роботи психотерапевта відіграє сформована у фахівців усього профілю в медичних і психологічних ЗВО професійна компетентність. Нами здійснене психолінгвістичне емпіричне дослідження [13], в якому виокремлено 10 різновидів дискурсивних психотехнік, представлених майже сімдесятьма метамоделями дискурсів, які використовуються як засоби розвитку психотерапевтичної дискурсивної компетентності психологів [9; 10; 11; 12; 14]. Означені психотехніки, як засвідчив експеримент, сприяли розвитку професійно-мовленнєвої діяльності й дискурсивної компетентності майбутніх психотерапевтів, які навчалися в магістратурі за спеціальністю 053 Психологія. Це дослідження великою мірою підтримує висловлене положення, за яким подальше становлення психотерапії пов'язане з психолінгвістикою, її методами і метамоделями аналізу і створення дискурсів, потрібних для лікування вербальними засобами.

Висновки. Перспективний розвиток психотерапії як науки і практики лікування словом пов'язуємо з психолінгвістикою, яка дає змогу виокремити ефективні мовленнєво-мовні стратегії і дискурсивні тактики психологічного впливу; переконливо довести значення неклінічної психотерапії у вирішенні завдань психологічної допомоги, надати вагомі аргументи на користь психології при вирішенні довготривалих дискусій про те, чи дійсно психотерапія це лише галузь медицини, чи вона може бути й галуззю психології.

Перспективи подальшого теоретичного дослідження пов'язуємо з аналізом ролі мовленнєвої особистості психотерапевта в психотерапевтичному альянсі.

Список літератури:

1. Айзман Р.И. Медико-биологические основы дефектологии. Психотерапия: виды и методы. 2018. URL : https://studme.org/174370/pedagogika/mediko-biologicheskie_osnovy_defektologii/.
2. Бурно М.Е. Клиническая психотерапия. (Изд. 2-е, доп. и перераб., 800 с.). Москва : Академический Проект: Деловая книга, 2006.
3. Буртянский Д.Л., Кришталь В.В., Смирнов Г.В. Основы клинической сексологии и патогенетической психотерапии. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987.
4. Вельвовский, И.З. Психотерапия в клинической практике : учеб. пособие. Киев : Здоров'я, 1984.
5. Гринвальд С.Г. grinald.com: веб-сайт. URL : <http://grinald.com/stati/chem-otlichayutsya-psihiatri-psihoterapevt-psiholog.html>.
6. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. (2-е изд.). Москва : Джангар, 2012.
7. Игумнов С.А. Клиническая психотерапия детей и подростков : справ. пособие. Минск : Беларус. навука, 1999. 188 с.
8. Калмиков Г., Доброскок С. Дискурсивно-компетентнісні аспекти підготовки майбутніх психотерапевтів у психологічних і медичних ЗВО України. *Психолінгвістика в сучасному світі*. 2020. № 15. С. 95–99. URL : <https://doi.org/10.31470/10.31470/2706-7904-2020-15-95-99>.

9. Калмиков Г.В. Дискурсивні практики як компоненти професійно-мовленнєвої діяльності психологів. *Psycholinguistics*. 2016. № 20(1). С. 98–111 (*Web of Science Core Collection*).
10. Калмиков Г.В. Дискурс як мовленнєвий вплив. *Psycholinguistics*. 2017а. № 21(1). С. 112–128 (*Web of Science Core Collection*).
11. Калмиков Г.В. Професійно-психологічний дискурс як інструмент впливу на адресата. *Psycholinguistics*. 2017б. № 22(1). С. 104–124 (*Web of Science Core Collection*).
12. Калмиков Г.В. Дискурсивний вплив як спосіб реалізації професійно-мовленнєвої діяльності психолога. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2017в. № 14(1). С. 86–100 (*Index Copernicus*).
13. Калмиков Г.В. Психологія розвитку професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх психологів : дисертація ... д-ра психол наук. Переяслав. 2020
14. Калмиков Г.В. Психолого-професійний дискурс як вираження інтенціональної спрямованості суб'єкта мовлення на адресата. *Psycholinguistics*. 2018. № 23(1). С. 73–99 (*Web of Science Core Collection*).
15. Карвасарский Б. Д. (Ред.), Клинические основы психотерапии. Психотерапия: учебник для студентов медицинских вузов и врачей общей практики. (Изд. 3-е., доп., с. 64-68.) Питер, 2007. ISBN 978-5-469-01672-4.
16. Карвасарский Б. Д.(Ред.), Психотерапевтическая энциклопедия. (3-е изд., перераб. и доп., 944 с.). Санкт-Петербург : Питер, 2006.
17. Кроль Л.М., Пуртова Е.А. (Сост.) Методы современной психотерапии : учебное пособие. Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. 480 с.
18. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. (Ред). Большой психологический словарь. (4-е изд. 811 с.). Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009.
19. Назырова Р.К., Федоряка Д.А., Ляшковой С.В. (Ред). Клиническая психотерапия в наркологии: руководство для врачей-психотерапевтов. Санкт-Петербург : Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2012.
20. Незнанова Н.Г. (Ред). Клиническая психотерапия в общей врачебной практике (практическое руководство). Питер, 2008.
21. Павлов А., Реброва Т. (Авторы сайта). Психоаналитик. РУ: Психология – мифы и реальность. Психотерапевты и психологи: в чем разница? Или как стать психотерапевтом, 2004. URL : <https://www.psychoanalyst.ru/psychology/psychotherapist.php>.
22. Петровский Б.В. (Ред). Большая медицинская энциклопедия. Психотерапия. 3-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1986. Т. 21.
23. Психотерапія – що це? URL : <https://vemakids.com.ua/ua/education-center/psychoterapiya>.
24. Психотерапія. Что такое психотерапия? Центр психотерапии «Алвиан». Журнал «Психотерапія». URL : <https://medalvian.ru/zhurnal/psihoterapiya/>.
25. Рожнов В.Е. (Ред). Основы клинической психотерапии неврозов. Руководство по психотерапии. Москва : Медицина, 1974 с.
26. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. (3-е изд., перераб. и доп. 336 с.). Москва : Издательский центр «Академия», 2001.
27. Фрейд З. К вопросу о дилетантском анализе: Беседы посторонним. (Соч. в 10 томах. Доп. том. с. 275.). Москва : СТД, 2008.
28. Холмогорова А.Б. Психологические аспекты микросоциального контекста психических расстройств (на примере шизофрении) (К избранию профессора В.В. Макарова президентом Европейской Ассоциации Психотерапии). *Московский психотерапевтический журнал*. 2000. № 3. С. 191.
29. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Никитина И.В., Пуговкина О.Д. Научные исследования процесса психотерапии и ее эффективности: современное состояние проблемы. (Часть 1). Социальная и клиническая психиатрия, 2009. № 3. Т. XIX. С. 92–100.

Kalmykov H.V. PSYCHOTHERAPY: THE PAST, PRESENT AND PSYCHOLINGUISTICALLY CENTERED PERSPECTIVE

The article highlights the current scientific understanding of psychotherapy, the essence of controversial opinions on its purpose in view of the existence of clinical and non-clinical psychotherapy. The article presents a brief historical excursion into the history of psychotherapy formation as a medical and psychological science and practice of treatment by verbal, nonverbal and other means; the attempt of psychologists to find their own psychotherapeutic direction, different from the medical psychotherapeutic direction is marked; different definitions of psychotherapy and its generally accepted interpretation by the European Psychotherapeutic Association are presented; what specific features distinguish psychotherapy from purely medical methods of treatment is described; the meaning of the phrase “psychological influence” is revealed, as well as what

exactly happens to patients / clients under its influence; it is indicated who and at what age needs psychotherapy and what it means as a platform for self-development of the individual, his spiritual growth and harmonization of life; modern directions in psychotherapy (cognitive, behavioral, rational-emotional-behavioral, dynamic, humanistic, existential, dramatic-improvisational, transactional) and types of psychotherapy with their classifications carried out on various grounds are represented. Particular attention is paid to the distinction between clinical and non-clinical psychotherapy and proof through the meta-analyzes of the effectiveness and usefulness of the latter; it is noticed what methods of psychological influence and in what specific cases it is necessary to use, what directions and types of psychotherapy are appropriate depending on a mental condition of the person; perspective psycholinguistic approaches to improvement and further development of psychotherapy as a science and medical practice are offered; it is concluded that the prospect of psychotherapy, which involves treatment mainly through the speech of a psychotherapist and through the appropriate means used in it, should be associated with psycholinguistics. It equips the arsenal of psychotherapeutic verbal means of psychological influence on patients / clients with effective and optimal metamodels of constructing the professional discourses that provide a psychotherapeutic effect.

Key words: *psychotherapy, psycholinguistics, psychological influence, word treatment.*

Моляко В.О.

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

Третяк Т.М.

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

Ваганова Н.А.

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

Шепельова М.В.

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

РОЗУМІННЯ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ПРОЦЕС РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ

У статті розглядаються загальні аспекти проблеми розуміння, особливості його функціонування в умовах інформаційного простору, надзвичайно критично перенавантаженого саме різноманітною інформацією у всіх її жанрах і масштабах, здійснюється спроба попереднього аналізу дослідження людини, людської сутності як такої у психологічних вимірах, що в теоретико-методологічному плані використовуються в цій розробці. Йдеться, в першу чергу, про психологічну сутність розуміння: розуміння як системостворююча структура розумової діяльності, розуміння в проявах неповного, неправильного, неадекватного розуміння, нерозуміння (азначимо, що в психологічному вимірі нерозуміння органічно «вплітається» в проблему розуміння, і його детермінанти та наслідки, як це неважко побачити, можуть мати не менш суттєві результати – в основному, звичайно, в негативному плані). Особливо важливим для нас є автономний аспект: розуміння як творчий процес, продукт творчого процесу. Аналізуються особливості розуміння дітьми нової інформації. Описані характеристики процесу розуміння дітьми нової інформації через виокремлення ними суб'єктивних орієнтирів і конструювання нових образів-понять, які складають основу розуміння. Аналізується досвід діяльності кращих гурткових об'єднань старшокласників щодо розвитку їх творчого мислення при розробці ними конструкцій, що характеризуються об'єктивною новизною і суспільно корисною значущістю, оскільки розв'язування творчих задач такого роду пов'язане з необхідністю адекватного структурно-функціонального аналізу значних обсягів актуальної інформації, нерідко реалізується за ускладнених умов: при дефіциті часу, прогностично необхідної інформації, за умов раптових заборон і обмежень. Встановлено, що у процесі сприймання творів живопису студенти орієнтуються на прояви перцептивно-мисленневих стратегій (аналогізування, комбінування, реконструювання, презентацію особистості митця у художньому творі). Характеристики цих перцептивно-мисленневих стратегій покладено в основу визначення їх проявів у сприйманні студентами творів живопису. За допомогою розрахунку факторних навантажень визначено системоутворювальні фактори прояву перцептивно-мисленневих стратегій досліджуваних у сприйманні творів живопису.

Ключові слова: розуміння, творче мислення, процес розв'язування творчої задачі, інформація, стратегія, конструювання, структурно-функціональний аналіз, суб'єктивні орієнтири.

Постановка проблеми. Звертаючись до проблеми РОЗУМІННЯ, ми однозначно вважаємо, що розуміння й є центром розумової діяльності, її сутністю, й передумовою осмисленої пове-

дінки людини, й здійснення будь-якої діяльності, успіх якої завжди залежить від адекватного, максимально повного розуміння ситуації, завдання, проблеми etc.

Вибудуємо наш розгляд таким чином: спочатку зупинимось на загальних аспектах проблеми розуміння, потім на особливостях його функціонування в умовах інформаційного простору, надзвичайно критично перенавантаженого саме різноманітною інформацією у всіх її жанрах і масштабах, доходячи зрештою до спроби попереднього аналізу дослідження людини, людської сутності як такої у психологічних вимірах, якими ми в теоретико-методологічному плані користуємось у цій розробці.

Йдеться, в першу чергу, про психологічну сутність розуміння: розуміння як системостворююча структура розумової діяльності, розуміння в проявах неповного, неправильного, неадекватного розуміння, нерозуміння (зазначимо, що в психологічному вимірі нерозуміння органічно «вплітається» в проблему розуміння і його детермінанти та наслідки, як це неважко побачити, можуть мати не менш суттєві результати – в основному, звичайно в негативному плані). Особливо важливим для нас є автономний аспект: розуміння як творчий процес, продукт творчого процесу, про що йтиметься спеціально в одній з наступних наших статей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки проблемою розуміння цікавляться не лише психологи, поглянемо для загальної орієнтації на діапазон його аналізу в розробках філософів. Ось як, наприклад, вони детально розглядали проблему розуміння на вже досить віддаленому у часі «круглому столі»: розуміння в структурі наукової свідомості; розуміння й практична свідомість; розуміння в історії як історія розуміння; що є об'єктом розуміння; семантична концепція розуміння; метафорика розуміння; розуміння й текст; герменевтика й природознавчі науки; розуміння й експеримент в природознавстві; парадокс емпатії; спілкування без індивіда; розуміння й творчість; пізнання як відображення й розуміння; чи можна досягти взаєморозуміння; глибина розуміння залежить від зрілості особистості; зрозуміти іншого; конструктивне й натуральне в розумінні. І як своєрідний не дуже оптимістичний узагальнюючий висновок: вавилонська вежа як поліфонія розуміння [6].

Ми надали таке місце цьому реєстру проблем розуміння (а його можна було б продовжити, залучаючи вже суто психологічні аспекти), оскільки він сам по собі однозначно свідчить про надзвичайну вагомість проблеми розуміння не тільки в науках, але й в практиці, в житті в цілому, відіграючи доленосну роль в антидіаді «успішність –

неуспішність діяльності», прийняття рішень та багато ін.

І тут, так би мовити, на центральній магістралі нашого теоретичного пошуку необхідно нагадати, що саме Г. С. Костюк чи не єдиний на той час цілеспрямовано звернувся до цієї проблеми (1950 рік!!!), однозначно акцентуючи увагу наукового співтовариства на актуальності, безперечній всебічній значущості цього феномену (в процесі проведення одного з наукових семінарів з аспірантами Г.С. Костюк з гумором, реагуючи на деякі наші висловлювання щодо психоаналізу, зазначив: без розуміння не може бути мови не тільки про успіхи психоаналізу, але й його існування, навіть у жанрах довільних розповідей). Так він, окреслюючи підступи до аналізу проблеми, визначав, що «говорячи про розуміння, ми можемо мати на увазі різні сторони цього складного явища, відображені й у різних значеннях самого слова «розуміння». Мова може йти про здатність особистості розуміти що-небудь, про сам процес розуміння, тобто проникнення у сутність тих чи інших об'єктів; про стан свідомості особистості, яка розкриває цю сутність, й про результати цього процесу, тобто ті судження, висновки, поняття, погляди й т.п., які складаються у особистості внаслідок розуміння нею деяких об'єктів. Ці сторони даного явища взаємопов'язані. Розуміння виникає там, де є здатність живої істоти що-небудь зрозуміти, яка й знаходить вираз в самому процесі розуміння, впродовж цього процесу змінюється стан свідомості особистості внаслідок того, що для неї стає ясным, зрозумілим, те, що раніше таким не було. Розуміння реалізується в певних результатах (судження, поняття та ін.), за якими тільки й можна судити про його наявність та його істинність, тобто відповідність об'єктивній дійсності» [11, с. 197].

Щоб спеціально підкреслити всю значущість проблеми розуміння, ми тут наведемо дуже красномовну цитату з надзвичайно актуальної останньої праці відомого філософа й соціолога О.О. Зінов'єва «Фактор розуміння»: «Якщо в двох словах підвести підсумок еволюції людства за минулу історію, його можна буде висловити однією лише фразою: людство як цілісність втратило сенс свого соціального буття. Воно вбило сам фактор свого розуміння. Що стосується винаходів інтелекту, який можна співставляти з людським і ставити навіть вище, то в світі постійно продукуються мільярди інтелектуально примітивних істот. Уявлювані ж супергенії в лабораторіях суть продукт стопроцентної логічної неграмотності й

шарлатанства, сучасного тотального оглупіння людства. Найбільш вірогідний кінець людства – войовнича глупота, дурість. Людство загине від своєї глупоти» [7, с. 521].

Усі ці положення неодмінно влітаються в загальну структуру вибудови теорії й практики розвитку мислення, здійснення навчання, виходячи в тому числі й з нових часом кризових та навіть катастрофічних детермінант, якими, наприклад, можна вважати такі техногенні явища, як Чорнобильська атомна катастрофа (а пізніше – Фукусімська в Японії).

Хоча б у деяких вимірах звернемось безпосередньо до вузлової проблеми – проблеми людини, як її визначив Г. С. Костюк [11]. Між іншим це поєднання звучить аж ніяк не менш вагомо, ніж відомі слова Ф. М. Достоевського, – ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ. Ця одвічна проблема, хоча було стільки намагань її хоча б частково, якщо не вирішити, то хоча б доказово довести, що її взагалі можна розв'язати. Але ж, для нас справа тут у тому, що ця проблема – це й є саме наша – психологічна проблема – ми перші, хто повинен її найглибше, найширше досліджувати. Із цим, мабуть, мало хто вступить у будь-яку дискусію, але давайте хоча б у дуже короткому ескізі нагадаємо самим собі про, я б сказав у експресіоністському стилі, – кричучість її. Принагідно, одсилаючись до численних творів класиків екзистенціалізму (Хайдеггер, Ясперс, Сартр та багато інших), згадаємо відому картину норвезького художника Е. Мунка – «Крик» (вона часто подається ще в розширеній назві – «Крик на містку»). Нині цю картину часто представляють як узагальнену ілюстрацію до образу сучасної людини, яка знаходиться у стані відчаю від усього того, що вже пережила й продовжує переживати. А якщо припустити, що це принаймні один з уже типових образів сучасної людини, то саме її ми – психологи – повинні досліджувати (що, звичайна річ, певною мірою вже робиться, див. наприклад, відомі праці А. Маслоу, Я. Морено та ін.).

Хотілось би підсилити сказане ще одним дуже красномовним прикладом, який надав нам відомий англійський письменник, лауреат Нобелівської премії, автор надзвичайно видатного роману «Володар мух», в тому числі й у психологічному плані, – Уільям Голдінг, виступаючи у 1963 році на міжнародній конференції письменників про долю роману. Сам У. Голдінг у своєму надлаконічному виступі сказав наступне: «Ось вже п'ятдесят років у мене зростає цілком стійке переконання – факти життя змушують мене думати, що людство вражене хворобою.

Я маю на увазі не людство з великої літери, я маю на увазі тих людей, з якими я зустрічаюсь. Протягом свого життя я неодноразово був у стані потрясіння й приголомшення, дізнаючись, що ми, люди, можемо робити один з одним... Багато про що, що відбувалось під час війни, я намагаюсь не думати, інакше я відчуваю фізичний біль. Й ще, й ще переконуюсь, що людство хворе, й це займає геть усі мої думки. Я шукаю цю хворобу й знаходжу її в найбільш приступному для мене місці – у собі самому. Я дізнаюсь при цьому про частку нашої загальної людської натури, яку ми повинні ЗРОЗУМІТИ (виділено нами – В. М.). Інакше її неможливо буде тримати під контролем. Ось чому я й пишу з усією пристрасною, на яку тільки здатен, і кажу людям: «Дивіться, дивіться, дивіться: ось яка вона, як я її бачу, природа найнебезпечнішої з усіх тварин – людини». І це, мені здається, найблагородніше звання – письменник встановлює діагноз хвороби, й це так само високий обов'язок, як обов'язок лікаря. Для цього потрібні дві речі: співстраждання, співчуття до інших людей й ще – непохитність, тобто рішучість сказати те, що ти можеш сказати, щоб потім із тобою не трапилось» [10, с. 125].

Гадаю, що нікого, в тому числі й в найпершу чергу – з психологів, не треба переконувати, наскільки глибоко проник У. Голдінг в цю нашу ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, фактично знов і знов поставивши її на повний зріст в такій лаконічній, але експресивно-переконливій формі, у поєднанні водночас філософського й психологічного, письменницького й медичного (як це сказано в промові) бачення, вибудови домінуючого вектору – і це, окрім іншого, саме вектору інтроспекції, як би це нам, сучасним прихильникам домінуючої, але насправді дуже вразливої тенденції об'єктивності, максимальної цифровізації усіх тих даних, які ми отримуємо в своїх дослідженнях (а багато в чому – у псевдодослідженнях).

Саме в цьому прикладі і його асоціативних поширеннях поставлена цікава для нас основна проблема – проблема розуміння – розуміння людиною самої себе, навколишнього світу, розуміння іншої людини. І це лише зайвий раз акцентує нашу дослідницьку увагу на проблемі розуміння, як одній з центральних ПРОБЛЕМ ЛЮДИНИ.

Метою статті є проаналізувати особливості розуміння нової інформації як процесу розв'язування задач на різних вікових рівнях.

Виклад основного матеріалу. Зосередимось тепер на аспектах розуміння в генетичному плані, дослідженнях вікових особливостей розвитку

дітей та дорослих (В.В. Знаков, А.Б. Коваленко, Ю.К. Корнілов, Г.Д. Чистякова). На сьогодні науковці пропонують розглядати розуміння в досить широкому діапазоні, а саме: розуміння як інтерпретація, як результат пояснення, як оцінка, як декодування, розуміння як переклад на «внутрішню» мову, як осягнення унікального, як побудова розумових моделей (А.Ю. Агафонов, Ю.К. Корнілов, В.К. Нішанов та ін.). Сюди ж додаються варіанти трактування розуміння як впізнавання, пригадування, інтуїтивного осягнення, здогадки та деякі інші (В.В. Знаков, В.О. Моляко).

Л.Л. Гурова, розглядаючи розуміння як інтелектуальну здібність, вказує на залежність розуміння від інтелектуального розвитку і пояснює механізм розуміння через осмислення: «Щоб смисл повідомлення, тексту тощо міг бути зрозумілий дитиною, необхідна наявність у неї певного рівня розвитку інтелекту» [5, с. 129]. П.П. Блонський, досліджуючи процеси розуміння у контексті інтелектуального розвитку, виявив можливі рівні розуміння залежно від розумового розвитку дитини і виділив чотири стадії розуміння, а саме: 1) стадія впізнавання, найменування, віднесення до поняття; 2) стадія специфікації поняття, виявлення смислу; 3) стадія пояснення через відоме; 4) стадія пояснення, що відповідає реальній дійсності, пошук причини виникнення [2].

Отже, розуміння є осмисленням відображеного в знанні об'єкта пізнання, формуванням смислу у процесі дії з ним. Знання як психологічна основа і засіб розуміння самі по собі не можуть бути використаними в процесі розуміння без їх осмислення, без наділення їх певним смислом [9]. В.П. Зінченко розглядає складну роботу розуміння як взаємодію двох протилежно направлених процесів: осмислення та усвідомлення значень, яке передбачає переклад вербальних значень (знань) на мову смислу і зворотню процедуру – означення смислу, тобто переклад смислу на вербальні (знаково-символічні) значення. Розуміння, за В.П. Зінченко, трактується як здібність осмислення, когнітивний процес осягнення сенсу, смислу чого-небудь (тексту, поведінки і т.п.) і поділяється на три види: 1) природне розуміння, яке передбачає здобування смислу із ситуації, і характеризується неочевидністю знання, його не усвідомленням; 2) культурне розуміння, що передбачає порядок із здобуванням смислу із ситуації його знакове оформлення, означення і можливість трансляції. Повнота і адекватність такого розуміння забезпечується повідомленням, яке повинно відповідати оригіналу – предмету розуміння; 3) Творче

розуміння, яке передбачає порядок із здобуванням, осмисленням і трансляцією смислу, породження і оформлення нового смислу, знаходження нової текстової, знакової, символічної форми [8].

Більшість психологів розглядають розуміння як системний феномен, який не зводиться тільки до мислення, а й включає в себе інші психічні процеси (пам'ять, сприймання, уяву) [1; 3; 12]. Розуміння в контексті такого розгляду проблеми набагато ширше, ніж це прийнято вважати у психології мислення. Воно реалізується не тільки у сфері мислення, але й за допомогою інших пізнавальних форм активності (перцепції, уявлення, рефлексії).

Зробивши загальний психологічний аналіз процесу розуміння, окремо зупинимось на психологічних особливостях розуміння як процесу розв'язання нових задач, а саме акцент на новизні умов, об'єктів, завдань, в яких розуміння виокремлюється як мисленнєвий творчий процес, спрямований на вивчення і аналіз нової інформації, яка міститься у відповідних конкретних умовах, об'єктах, явищах, представлених у різних формах наочності та реальності. В.О. Моляко розглядає процес розуміння нової задачі як розуміння умови і розуміння результату, між якими існує процесуальна «перемичка» – перехід від розуміння того, що дано, до розуміння того, що потрібно знайти [12]. Процес розуміння задачі протікає як співставлення нової інформації, що міститься в задачі, з наявними суб'єктивними еталонами. Момент встановлення такої суттєвої подібності і є моментом настання розуміння.

Задачі на розуміння мають загальні спільні характеристики. Незалежно від того, що вони досить різноманітні, ці характеристики пов'язані з такими особливостями: на початку перед розв'язуючим задачу суб'єктом постає необхідність об'єднати ті елементи, які представлені як розрізнені. Суб'єкт, який володіє певним арсеналом вмій та навичок мисленнєвої діяльності, повинен віднайти такі прийоми, які дозволяють йому вибудувати нову структуру (незалежно від того, що це за структура – слова, графічні елементи тощо), або ж віднайти новий спосіб об'єднання. Суб'єкту ніколи не буває наперед відомо, яким саме буде це сполучення елементів, інакше мова просто йшла б про вже добре відому задачу. Ось чому, як відзначають дослідники, пошуки відповіді – досягнення результату розуміння – це процес трансформації гіпотез, задумів і цей процес пов'язаний зі своєрідними спробами, помилками, часом здогадками, інтуїтивними мікропроцесами.

Отже, шлях розвитку процесу розуміння відбувається від більш знайомого до найменш знайомого й потребує активізації наявних уявлень і понять, співвіднесення нового з попереднім досвідом, що спирається на асоціації – зв'язки між «старими» та «новими» уявленнями та аналогією – використання попереднього досвіду шляхом переносу знань про подібні предмети на новий предмет. Для цього необхідно розвивати у дітей навички мислення за аналогією: навчати їх визначати властивості і ознаки предметів; порівнювати та класифікувати. Вчити дітей розуміти – це вчити їх порівнювати факти, піддавати їх аналізу, синтезу, виділяти в них головне, суттєве, вчити узагальнювати та робити самостійні висновки і використовувати їх на практиці. Для оптимізації розуміння необхідно також вчити дітей розв'язувати будь-які пізнавальні задачі різними видами асоціацій (за суміжністю, подібністю, контрастом) та у процесі навчання слід провести серію занять із формування вмінь та навичок аналізу нової інформації, на яких вчити дітей спеціально визначати предмети, виокремлювати їх знайомі чи незнайомі ознаки.

Загальну структуру системи розуміння нової інформації можна зобразити у вигляді трьох основних блоків – когнітивного, операціонального та індивідуально-ситуативного. Відповідно перший з них включає упорядковані знання, попередній досвід, випадкові знання, одержані раніше. До другого блоку входять мисленнєві прийоми (стратегії, тактики) аналогізування, комбінування, довільних підстановок та здогадки, які виникають мимовільно під час розв'язання. І третій блок включає інтереси (мотиваційний компонент), загальні індивідуальні особливості (пам'ять, сприймання, темперамент та ін.), характеристики мислення – швидкість, гнучкість, логічність, аналітизм та синтетизм та ін.; індивідуальні установки (орієнтація на певні структури, предмети, об'єкти, а також нахили до творчості – пошуки оригінальних розв'язань, інтуїтивні рішення та ін.). Своєрідний кожного разу конкретний варіант поєднання між собою компонентів цієї системи й зумовлює кожне конкретне розв'язання, конкретні можливості кожної дитини зрозуміти щось, або й розв'язати завдання в цілому.

Підсумовуючи, зазначимо, що процес розуміння дітьми нової інформації здійснюється за трьома основними схемами: 1) виокремлення основної частини й приєднання до неї інших частин; 2) виокремлення окремих деталей, а потім їх поєднання в єдину картину; 3) виокремлення

окремих деталей і їх відносно автономне «існування» в інтерпретації. При цьому можна виділити такі основні прояви мислення дітей: інтуїтивне – розуміння досягається у вигляді швидкої здогадки; аналітичне – розуміння досягається шляхом об'єднання окремих деталей, які виокремлюються першими; синтетичне – розуміння досягається шляхом вичленування загальної суті, основної думки; імпровізаторське – розуміння відбувається шляхом надавання свого сенсу, суб'єктивного коментування, яке більшою чи меншою мірою, відрізняється від об'єктивного змісту та його складових; деструктивне – своєрідне перекручення смислу, яке немає нічого спільного з реальним змістом завдання, оскільки в словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, живі істоти тощо.

Тепер уже мало в кого виникає сумнів у тому, що до творчості людину слід готувати, починаючи з раннього віку. Адже відомо, що в дитинстві здібності до творчого мислення в процесі їх розвитку випереджають здатність до логічного мислення, потім на якомусь етапі розвитку настає критичний момент, після якого здатність до творчого мислення або редукує, або зберігається, адаптувавшись до раціональних умов.

Л.С. Виготський так сформулював основний закон учнівської творчості: «Її цінність треба бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі» [4, с. 24]. Це має враховуватись при організації творчої діяльності школярів, як самостійної, так і гурткової. Однак вивчення досвіду роботи учнівських гуртків дозволяє зробити певні висновки щодо ступеня самостійності школярів при розв'язуванні творчих завдань [15].

Можна виділити два типи задач, з числа тих, що реалізуються на заняттях гуртків. До першого типу відносяться задачі, самостійно сформульовані учнями, при розв'язуванні яких школярі також самостійно розробляють задум їх розв'язування і самостійно втілюють його в життя.

До другого типу відносяться задачі, розв'язування яких з боку школярів полягає лише в матеріалізації їх рішення, розробленого педагогом. Це може зумовлюватись тим, що має місце значний дефіцит прогностично необхідної інформації в учнів щодо їх обізнаності про структурно-функціональні характеристики об'єктів розглядуваної сфери.

Л.С. Виготський наголошував на великому значенні комбінаторних здібностей в мисленнєвій діяльності людини: «Це вміння з елементів

створювати побудови, комбінувати старе в нові поєднання і складає основу творчості» [4, с. 53]. У психології виділяються такі прийоми комбінування, як аглютинація – поєднання різноманітних властивостей, якостей, ознак об'єктів, на основі чого створюється більшість казкових образів; перестановка; збільшення і зменшення розмірів об'єкта; зміна положення в уже існуючій конструкції; кількісний поділ і додавання, попарні і множинні з'єднання і т.ін.

Перспективне відображення знайшло комбінування в технічній творчості старшокласників. Як прояв їх творчого технічного мислення на рівні розв'язування першого типу задач, гуртківці клубу юних техніків с. Теофіпілька Козівського району Тернопільської області за власним задумом побудували діючу модель малогабаритної сільськогосподарської машини «Універсал», змінні робочі органи якої дозволяють демонструвати принцип скошування трави, культивуацію, оранку, нарізування борозни, перевезення вантажу.

Якщо проаналізувати творчий доробок гуртка сільськогосподарського моделювання і конструювання Ананьївської районної станції юних техніків з позиції типології задач, які беруться за основу гурткової роботи, то можна зробити висновок, що розроблені гуртківцями конструкції характеризуються об'єктивною новизною, хоча в той же час є виконаними з металолому. Тож за сучасних умов матеріально-технічного забезпечення діяльності технічних гуртків розвиток у старшокласників елементів економічної спрямованості творчого технічного мислення стає необхідною основою існування зокрема гуртків різного роду моделювання і конструювання.

Слід зазначити, що високий рівень проявів творчого мислення старшокласників, які займаються в цьому гуртку, зумовлений самою організацією гурткової роботи: при створенні нової конструкції школярі самостійно проходять через усі етапи творчого процесу, починаючи, насамперед, із самостійного помічення технічної суперечності і самостійного формулювання на цій основі умови задачі. По мірі необхідності учні ходять на екскурсії, мета яких: 1) знаходження технічної суперечності, щоб потім сконцентрувати діяльність гуртка на її вирішення; 2) повторні екскурсії на той же об'єкт, щоб отримати прогностично необхідну інформацію для реалізації поміченої суперечності.

Перш ніж приступати до створення шуканої конструкції, школярі опрацьовують значний обсяг літератури по цьому питанню, за потреби ходять

на екскурсії, щоб краще зрозуміти, яким саме вимогам мають відповідати структурні і функціональні характеристики створюваної конструкції. Кожне заняття гуртка розпочинається з обговорення отриманої інформації, її придатності для формування задуму. Час від часу увага гуртківців концентрується на питанні: яким чином можна підвищити оптимальну продуктивність функціонування розроблюваної діючої моделі.

Створювані на заняттях гуртка моделі сільськогосподарських машин характеризуються не лише суб'єктивною новизною для самих гуртківців, які в процесі роботи над їх виготовленням відкривають для себе невідомі раніше властивості об'єктів, залежності між ними і оволодівають новими вміннями та навичками, але містять також і об'єктивну новизну, реалізація якої може дати значний економічний ефект. При цьому здійснюється розвиток економічної спрямованості творчого технічного мислення, зокрема, шляхом орієнтування старшокласників на розв'язування задач, що обіцяють певний економічний ефект. А сформовані при розв'язуванні попередніх раціоналізаторських задач знання, навички та вміння дозволяють гуртківцям самостійно формулювати умови нових задач і успішно їх розв'язувати.

Важливим шляхом розвитку економічної спрямованості творчого технічного мислення старшокласників є їх навчання раціональному використанню ресурсів (матеріалів, енергії, часу), які витрачаються в процесі розв'язування поставлених задач. У процесі роботи в гуртку школярі вчаться працювати на станках, користуватись різними інструкціями, кресленнями, ескізами, виготовляти деталі за кресленнями та ескізами; залучаються до вивчення технічної літератури, знайомляться з різними типами машин і механізмів, вчаться ними керувати. При цьому розв'язування творчої технічної задачі пов'язане з необхідністю динамічного пошуку і переробки великої кількості актуальної інформації на кожному з етапів процесу роботи над задачею, що нерідко здійснюється за різного роду ускладнених умов: наприклад, при дефіциті часу, прогностичної інформації, за умов раптових заборон і обмежень, передбачає розвиток саморегуляції, самоорганізації учня.

Не менш важливий психологічний аспект розуміння виявляється у дослідженні особливостей сприймання студентами творів живопису. А саме: у процесі сприймання творів живопису та розумінні їх змісту студенти орієнтуються на прояви перцептивно-мисленневих стратегій

митця. Взявши за основу визначені В.О. Моляко у рамках стратегіального підходу п'ять основних стратегій творчої діяльності (стратегія аналогізування, стратегія комбінування, стратегія реконструювання, універсальна, стратегія спонтанних, «випадкових» підстановок [13]), нами було визначено прояви застосування художником перцептивно-мисленневих стратегій аналогізування, комбінування та реконструювання у художньому творі [14].

Проявами *аналогізування* є: вміння митця реалістично зображати предмети, об'єкти та явища, передавати динаміку й об'єм на площині картини; знаходження художником тих тем для вираження певного змісту, які хвилюють глядача, тих художніх засобів та прийомів, що дозволять глядачу відчувати актуальність твору; підбір художником необхідних зображувальних засобів для вираження настрою на полотні; забезпечення відповідності кольорів зображуваній дійсності.

Комбінування проявляється у: вдалому підборі елементів для втілення задуму; гармонійній організації елементів зображення у просторі для досягнення цілісності композиції, смислової єдності; у використанні кольорових поєднань, які при їх сприйманні створюють просторові ефекти; у поєднанні просторового розміщення елементів зображення з кольоровою гамою для створення відповідного настрою у глядача.

До проявів *реконструювання* належать: незвичне смислове поєднання об'єктів, коли у звичній сцені проявляється незвичне; синтез протилежностей, коли нереальна сцена виглядає реальною; досягнення гармонії контрастів; використання здавалось би непоєднаних кольорових тонів у гармонійних співвідношеннях.

До вище описаних стратегій ми додали *презентацію особистості митця* як окрему перцептивно-мисленневу стратегію його творчої діяльності. Її проявами при створенні художником картини є: забезпечення створення картиною певного враження на глядача, зовнішня привабливість картини; здатність картини викликати у глядача здивування, переживання, зацікавленість; розкриття художнім образом абстрактного поняття чи ідеї; створення картиною ефекту залученості глядача, здатність картини викликати у нього певні спогади.

На основі визначених художніх ознак картини та проявів застосування художником перцептивно-мисленневих стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання та презентації особистості митця у художньому творі нами роз-

роблено опитувальник «Художня спрямованість сприймання творів живопису» [16], що дозволяє визначити, на які прояви перцептивно-мисленневої стратегії в живописі досліджувані орієнтуються більшою мірою. Дослідження проводилося серед студентів ЖДУ імені І. Франка, НУБіП України, а також інших осіб. Загальна кількість досліджуваних – 64 особи. Середній вік досліджуваних – 22 роки.

Розглянемо результати дослідження прояву перцептивно-мисленневих стратегій студентів у процесі сприймання творів живопису. За результатами аналізу середніх значень прояву досліджуваних показників встановлено таку тенденцію: на першому місці знаходиться комбінування (середньогрупове значення цього показника – 78%), на другому – презентація особистості митця (середньогрупове значення – 73%), на третьому місці знаходиться аналогізування із середньогруповим значенням показника 70%, на четвертому – реконструювання із середньогруповим значенням показника 68% (див. табл. 1).

Таблиця 1

Середні значення прояву перцептивно-мисленневих стратегій досліджуваних у сприйманні творів живопису

Перцептивно-мисленнева стратегія	Середні значення прояву показників (%)
Аналогізування	70
Комбінування	78
Реконструювання	68
Презентація особистості	73

Отже, за результатами аналізу середніх значень досліджуваних показників виявлено певні тенденції прояву перцептивно-мисленневих стратегій студентів у сприйманні творів живопису.

Разом із тим цікавий результат показало їх порівняння з розрахунками факторних навантажень прояву перцептивно-мисленневих стратегій у досліджуваних. За розрахунками факторних навантажень серед проявів перцептивно-мисленневих стратегій у студентів маємо такі результати: презентація особистості митця (0,52) та аналогізування (0,52); реконструювання (0,49); комбінування (0,41) (див. табл. 2).

Отже, найбільше факторне навантаження мають одразу дві перцептивно-мисленневі стратегії – презентація особистості митця та аналогізування, що не дає можливості визначити, яка з них є системоутворювальною, і свідчить про наявність певних умов, за яких кожна з них може

Таблиця 2

**Факторні навантаження проявів
перцептивно-мисленневих стратегій
сприймання творів живопису у досліджуваних**

№ з/п	Системоутворювальні фактори проявів перцептивно-мисленневих стратегій (у дужках подано результати розрахунку факторних навантажень)
1	Презентація особистості (0,52)
2	Аналогізування (0,52)
3	Реконструювання (0,49)
4	Комбінування (0,41)

такою стати. Найменш визначальними за нашими розрахунками є перцептивно-мисленневі стратегії реконструювання та комбінування.

Висновки. Перцептивно-мисленнева діяльність людини в ускладнених умовах може бути успішною лише тоді, коли вона реалізується на засадах системності. Саме якомога чіткіша вибудова гіпотетичної конструкції, детального плану дій щодо її реалізації, якомога вищий рівень системної організації необхідного творчого інструментарію є запорукою знаходження адекватного вирішення актуальної проблеми. Тільки організація діяльності на основі системності дозволить врахувати всі структурні і функціональні особливості проблемної ситуації, здійснити їх адекватний аналіз.

У цілому, в основі процесу розуміння у дітей функціонують дії на встановлення схожого (встановлення аналогій), що пояснюється характерною природною властивістю дітей до наслідування, розміркування за аналогією з чимось знайомим, відомим. Вирішальну роль при цьому відіграють суб'єктивні орієнтири, які виникають у дітей чи безпосередньо з самої нової інформації, чи з попе-

реднього досвіду та наявних знань, що детермінують розуміння та спрямовують його на трансформацію образів і понять.

Стосовно старшого шкільного віку в ускладнених умовах розширюється попереднє орієнтування учня в процесі розуміння вихідних умов задачі та при розробці задуму і у загальному підсумку в ідеалі веде до підвищення продуктивності його діяльності. Отже, не можна пов'язувати умови, за яких підвищується продуктивність творчого мислення старшокласників лише з особливостями їх оточення та зі спеціальним тренуванням творчої активності. Необхідно звернутись до характеру діяльності учня, його вміння володіти прийомами аналізу творчих задач, суміщати при цьому функції планування і виконання.

Не менш важливий психологічний аспект розуміння виявляється у дослідженні особливостей сприймання студентами творів живопису. А саме: у процесі сприймання творів живопису студенти орієнтуються на прояви перцептивно-мисленневих стратегій (аналогізування, комбінування, реконструювання, презентацію особистості митця). За допомогою розрахунку факторних навантажень нами встановлено, що найбільше факторне навантаження мають одразу дві перцептивно-мисленневі стратегії – презентація особистості митця та аналогізування, що не дає можливості визначити, яка з них є системоутворювальною, і свідчить про наявність певних умов, за яких кожна з них може такою стати.

В подальших дослідженнях планується зосередитись, зокрема, на аспектах інформатизації, ускладнення життя й, відповідно, проаналізувати можливості формування творчого («складного») мислення.

Список літератури:

1. Агафонов А.Ю. Феномен понимания. *Человек как смысловая модель мира*. Самара : «Бахрах-М», 2000. С. 250–294.
2. Блонский П. П. *Избранные педагогические и психологические сочинения*: В 2-х т. Москва : Просвещение, 1979. Т. 2. С. 5–117.
3. Ваганова Н.А. *Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній та візуальній формах* : дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 201 с.
4. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк*. Москва : Просвещение, 1991. 93 с.
5. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления. *Вопросы психологии*. 1986. № 2. С. 126–137.
6. Загадка человеческого понимания. Москва : Политиздат, 1991. 352 с.
7. Зиновьев А.А. Фактор понимания. Москва : Алгоритм, 2006. 528 с.
8. Зинченко В.П. Работа понимания. *Психологическая наука и образование*. 1997. № 3. С. 42–52.
9. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Самара, 1998. 188 с.
10. Иностранная литература. 1963. № 10. 125 с.
11. Костюк Г.С. *Избранные психологические труды*. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.
12. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. Москва, 1983. 134 с.

13. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев : Освіта України, 2007. 388 с.
14. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В.О. Моляко. Київ, 2018. С. 106–123.
15. Третяк Т.М. Дослідження проявів творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 27. Київ : Фенікс, 2020. С. 245–256.
16. Шепельова М.В. Діагностика та розвиток здатності студентів до художньої діяльності (методичні матеріали). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ : Видавництво «Фенікс», 2018. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 24. С. 181–190.

Moliako V.O., Tretiak T.M., Vaganova N.A., Shepelova M.V. UNDERSTANDING OF NEW INFORMATION AS A TASKS SOLVING PROCESS

In the article general aspects of the understanding problem, peculiarities of its functioning in the information space, extremely critically overloaded with various information in all its' genres and scales, attempt of preliminary analysis of human research, human essence as such in psychological dimensions, which we use in theoretical and methodological terms in this work, are observed. We are talking primarily about the psychological essence of understanding, understanding as a system-forming structure of mental activity, understanding in the manifestations of incomplete, incorrect, inadequate understanding, misunderstanding (note that in the psychological dimension misunderstanding is organically "intertwined" with the problem of understanding and its determinants and consequences. Especially important for us is the autonomous aspect: understanding as a creative process, a product of the creative process. In the article features of new information understanding by children are analyzed. The characteristics of new information understanding process by children through the distinguishing of subjective references and new images-notions constructing, on which the understanding bases, are described. The experience of the best out-of-school associations of senior pupils is analyzed in relation to the development of their creative thinking when they develop structures characterized by objective novelty and socially useful value, since the solution of creative problems of this kind is associated with the need for an adequate structural and functional analysis of significant volumes of relevant information, often implemented in complicated conditions: with a shortage of time, predictively necessary information, in conditions of sudden prohibitions and restrictions. It is found, that in the process of paintings perception, students are mostly oriented on the artist's perceptive-mental strategies displays (analogizing, combining, reconstructing, artist's personality presentation in the work of art). Characteristics of these perceptive-mental strategies are on the basis of their displays defining in the paintings perception by students. With the help of factor loadings calculation, the system-forming factors of perceptive-mental strategies displays in the paintings perception by students are defined.

Key words: *understanding, creative thinking, the creative task solving process, information, strategy, design, structural and functional analysis, subjective references.*

УДК 159.942.4

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/07>**Олейник Н.О.**

Херсонський державний університет

Бабатіна С.І.

Херсонський державний університет

ФЕНОМЕН ЛЮБОВІ В УЯВЛЕННЯХ ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК

У статті висвітлені результати емпіричного дослідження феномена любові в уявленнях сучасних чоловіків та жінок. Мета статті спрямована на визначення взаємозв'язку особистісних характеристик чоловіків та жінок з їхніми уявленнями про феномен любові. У рамках дослідження любов розуміється як вища психічна функція, що виявляється як інтенсивне і стійке почуття, що зумовлюється бажанням бути повною мірою представленим у житті іншої людини та бажанням викликати таке ж саме почуття у партнера. Проведене емпіричне дослідження із застосуванням кореляційного аналізу дало змогу визначити взаємозв'язок особистісних характеристик чоловіків з їхніми уявленнями про феномен любові: чоловіки, що володіють високим рівнем невротичності, спонтанної агресивності та маскулітними рисами поведінки уявляють любов саме як сексуальну категорію; чоловіки з виразними депресивними характеристиками, сором'язливі, відкриті, упевнені у собі уявляють любов як категорію почуттів; товариські, з екстравертивними рисами та чуйні чоловіки асоціюють любов у рамках романтичних відносин; чоловіки з підвищеною депресивністю, маскулітністю та вимогливістю уявляють любов як досконалий тип взаємин; позитивне ставлення до любові характерне для чоловіків з високим рівнем товарищескості, відкритості та упевненості. Результати жінок засвідчили, що: жінки, що володіють урівноваженістю, товарищескістю, відкритістю, екстравертивною спрямованістю, чуйністю та добросердяччям вбачають зміст феномена любові в актах діяльності та поведінки стосовно партнера; сором'язливі та довірливі жінки уявляють любов через категорію почуттів; жінки з високим показником довірливості та добросердяччя асоціюють любов із романтичними відносинами; урівноважені жінки з виразною фемінною спрямованістю уявляють любов у контексті сімейних відносин; упевнені та чуйні жінки позитивно уявляють феномен любові, а вимогливі та скептичні – негативно. Загалом визначено, що такі особистісні характеристики чоловіків, як відкритість, чуйність, поступливість, упевненість та товарищескість, зумовлюють уявлення про феномен любові у позитивному аспекті, що орієнтоване на емоційність у почуттях, розділення інтересів та підтримки одне одного у таких відносинах.

Ключові слова: любов, кохання, закоханість, особистісні характеристики, уявлення.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження феномена любові зумовлена значущістю такого почуття для життя і розвитку кожної людини. У любові як вищій психічній функції виявляється і формується особистість та індивідуальність людини, виявляється ієрархія її цінностей, сенсожиттєвих установок, формується статеві і гендерна ідентичність.

Особливо важливою в українському суспільстві в контексті становлення нових суспільно-економічних та політичних відносин є дослідження уявлень сучасної молоді про феномен любові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми любові й інтимних стосунків у рамках психології розпочате ще у 40-их роках ХХ ст. Перші праці були суто теоретич-

ними, останнім часом варто відзначити збільшення саме емпіричних досліджень. Сучасні дослідження феномена любові представлені у працях таких учених, як Б. Братусь, П. Ваксютенко, Є. Вараксіна, У. Гуд, В. Жулай, М. Земська, В. Леонтєв, К. Калінін, Р. Калініна, О. Кернберг, А. Миронова, Д. Перерсен, В. Розін, К. Седих, М. Шумейкер та інших.

В українській мові виокремлюється два поняття – «любов» та «кохання» і, як правило, розуміються як слова-синоніми. Проте у психологічній науці такі поняття вивчаються у різних значеннях. Так, кохання розуміється як почуття еротичного спрямування, а любов має більш широке значення і може включати різні об'єкти вподобання [2].

П. Ваксютенко визначає любов як «стійке морально-етичне почуття, яке передбачає високий ступінь емоційно позитивного ставлення до людини, поставленої в центр життєвих інтересів того, хто любить» [1, с. 230].

Н. Юркевич визначає любов як «найвищу прив'язаність, готовність до самопожертвування заради іншої людини; відданість, що заснована на визнанні переваг один одного, на загальних цілях, інтересах; почуття гарячої сердечної схильності, потягу до іншої статі; індивідуальності з їх духовними і природними розбіжностями створюють в любові завершену єдність; доповнюючи один одного, вони виступають як єдине ціле» [цит. за 2, с. 76].

У дослідженні розуміємо любов як вищу психічну функцію, що виявляється як інтенсивне і стійке почуття, що зумовлюється бажанням бути повною мірою представленим у житті іншої людини та бажанням викликати таке ж саме почуття у партнера. На відміну від кохання, закоханість є короточасним почуттям, для нього характерні підвищена емоційність та ідеалізація партнера.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні взаємозв'язку особистісних характеристик чоловіків та жінок з їх уявленнями про феномен любові.

Виклад основного матеріалу. Емпіричну вибірку становили чоловіки та жінки віком від 25 до 40 років. Загальна кількість досліджуваних – 60 осіб (28 жінок та 22 чоловіки). Зважаючи на те, що у психології немає стандартизованих методів дослідження феномена любові, застосовано такі методи для досягнення поставленої мети, орієнтуючись на вивчення поняття «любов» через емоційний, когнітивний та поведінковий складники:

1. Асоціативний експеримент «Уявлення про феномен любові» з метою визначення особливостей уявлень чоловіків та жінок про феномен любові.

2. Методика «Семантичний диференціал» з метою оцінки ставлення досліджуваних до феномена любові.

3. Тест «Трикутна шкала кохання» (Р. Стернберга) з метою визначення домінуючого типу кохання досліджуваних.

З метою вивчення особистісних характеристик застосовано такі методи:

1. Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI) для визначення особистісних характеристик чоловіків та жінок.

2. Методика «Дослідження міжособистісних відносин» (Т. Лірі) з метою визначення особистісних властивостей досліджуваних.

Методи математико-статистичної обробки результатів дослідження: з метою встановлення значимих розбіжностей застосовувався F – критерій Фішера та t -критерій Стьюдента; з метою дослідження взаємозв'язку особистісних характеристик чоловіків та жінок з їх уявленнями про феномен любові – кореляційний аналіз за Спірменом.

1. На основі емпіричного дослідження встановлено такі особливості уявлень чоловіків про феномен любові.

На основі отриманих даних встановлено, що для більшості чоловіків (36,4%) зміст феномена любові пов'язаний саме з емоціями та почуттями, для 31,7% – із сексуальними потребами, для 13,7% – зі сферою діяльності, для 9,1% – з міжособистісними потребами та особистісними якостями. Також слід відзначити, що категорія сім'ї у вибірці чоловіків не зустрічалася.

Перше місце для досліджуваних чоловіків посідає функція «любити, щоб відчувати любов», друге місце – «кохати, щоб підтримувати», третє місце – «кохання дозволяє знайти близьку людину і не бути самотнім». Останні місця у списку цінностей функцій кохання посідають – «любити, щоб було весело», «кохання є основою створення родини і народження дітей» та «кохати, щоб робити кохану людину щасливою».

Отримані результати свідчать про те, що для більшості чоловіків (35%) притаманний романтичний тип кохання, для 20% – любов-дружба, ще для 15% – дружня прихильність. Слід відзначити, що для досліджуваної вибірки не притаманний такий тип кохання, як «відсутня любов». Лише для 5% чоловіків домінуючими типами кохання є фатальна та пристрасна любов.

Уявлення жінок про феномен любові свідчать про таке: для більшості жінок (46,4%) зміст феномена любові більшою мірою пов'язаний зі сферою діяльності, для 17,9% – з емоціями та почуттями, для 10,7% – із сексуальними потребами та сім'єю та ще для 7,1% – з міжособистісними потребами та особистісними якостями.

Перші місця посідають такі функції кохання, як «любов цінна сама по собі. Любимо, тому що любимо» (1-е місце), «любити, щоб піклуватися» (2-е місце), «кохання є основою створення родини та народження дітей» (3-є місце). Останні позиції займають такі функції, як «любити, щоб було весело» (10-е місце), «любов дозволяє знайти

близьку людину і не бути самотнім» (9-е місце), «кохати, щоб підтримувати» (8-е місце).

Для більшості жінок (30%) притаманне домінування досконалого кохання, для 25% – пристрасного кохання, для 15% – романтичного і фатального кохання. У вибірці жінок також відсутній відсоток досліджуваних з відсутнім коханням, а у найменшого відсотка домінує «вигадане кохання», «любов–дружба» та дружня прихильність (для 5%).

Загальне ставлення чоловіків (5,6) та жінок (6,3) до феномена любові має позитивну спрямованість. Отже, поняття «любов» у більшості досліджуваних пов'язане саме з позитивними емоціями та почуттями. Також слід відзначити, що у вибірці чоловіків виявлені і негативні прояви оцінки любові. Так, більшість чоловіків оцінюють любов скоріше як напружуючу ($t=2,70$, при $p \leq 0,05$), скінченну ($t=2,78$, при $p \leq 0,05$) та безпощадну ($t=2,72$, при $p \leq 0,05$). На відміну від чоловіків, жінки оцінюють любов як розслаблюючу, вічну та милосердну. Отримані результати можуть свідчити про те, що жінки більшою мірою орієнтовані на позитивні наслідки любові, а чоловіки дещо песимістично оцінюють любов за вказаними показниками. Можливо, така оцінка пов'язана саме з раціональним складником чоловіків та емоційним складником жінок.

Узагальнюючи отримані результати, можна відзначити, що для більшості чоловіків феномен любові розкривається саме через емоційний компонент (емоції, почуття, сексуальні потреби), а для жінок через поведінковий компонент (поведінка, дії, діяльність). Для більшості чоловіків кохання виступає більшою мірою засобом розділення романтичних відносин, певних інтересів і підтримки одне одного. Для жінок кохання цінне саме по собі, оскільки дозволяє піклуватися про кохану людину і створити з нею сім'ю.

2. Вивчення особистісних характеристик досліджуваних дозволило визначити таке.

Більшість чоловіків отримали високі показники за такими шкалами, як: товариськість (8,1), урівноваженість (7,8), реактивна агресивність (7,2), відкритість (7,9) та маскуліність (8,6). Низькі показники виявлені за шкалою сором'язливості (3,2). Отже, більшість чоловіків мають виразну потребу в спілкуванні; стійкі до стресу, мають захищеність до впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, що базується на впевненості у собі, оптимістичності й активності; у спілкуванні прагнуть до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими людьми за

високого рівня самокритичності; володіють маскулінними рисами поведінки та не мають труднощів у встановленні соціальних контактів. Окрім того, слід вказати, що для чоловіків характерна певна психопатизація, що характеризується агресивним ставленням до соціального оточення й вираженим прагненням до домінування.

Більшість жінок отримали високі бали за такими шкалами, як: депресивність (7,0), товариськість (7,8) та відкритість (8,1). Отже, жінкам, як і чоловікам, характерний високий рівень товариськості та відкритості, що вказує на позитивні та гармонійні міжособистісні відносини. Але, попри це, для них характерна наявність депресивного стану, а саме наявність цих ознак в емоційному стані, у поведінці, у ставленні до себе і до соціального середовища.

Більшість жінок та чоловіків отримали високі бали за такими показниками, як «упевненість у собі» та «скептицизм»; помірну виразність встановлено за такими показниками, як: «вимогливість», «довірливість», «добросердя» та «чуйність». Слабку виразність виявлено за показником «поступливість». Застосовуючи t-критерія Стьюдента, було встановлено розбіжність лише за першим показником, оскільки у жінок домінантність має помірну виразність (7 балів), а у чоловіків сильну виразність (11).

3. Визначення взаємозв'язку особистісних характеристик чоловіків та жінок з показниками їх уявлення про феномен любові відбувалося із застосуванням кореляційного аналізу за Спірменом. Результати дослідження чоловіків зображені у таблиці 1, а результати жінок представлені в таблиці 2.

Визначено взаємозв'язок уявлень чоловіків про любов як сексуальну категорію з такими їх особистісними характеристиками, як: невротичність ($r_s=0,55$, при $p \leq 0,05$), спонтанна агресивність ($r_s=0,41$, при $p \leq 0,05$), маскуліність ($r_s=0,66$, при $p \leq 0,01$) та чуйність ($r_s=-0,55$, при $p \leq 0,01$). Отже, виразний невротичний синдром астеничного типу чоловіків, підвищений рівень імпульсивності, виразні маскулінні риси поведінки та відсутність чуйності зумовлює домінування уявлень чоловіків про любов як категорію сексуальну. У такому разі чоловіки розцінюють любовні відносини саме кризь призму сексуального потягу.

Встановлено взаємозв'язок уявлень чоловіків про любов як категорію почуттів з такими їх особистісними характеристиками, як: емоційна лабільність ($r_s=0,60$, при $p \leq 0,01$), сором'язливості ($r_s=0,47$, при $p \leq 0,05$), відкритість ($r_s=0,47$, при

Кореляційна матриця взаємозв'язків особистісних характеристик чоловіків з показниками їх уявлень про феномен любові

Показники уявлень про феномен любові / Особистісні характеристики	Сексуальна категорія	Категорія почуттів	Категорія сім'ї	Романтичний тип любові	Досконалий тип любові	Емоційне ставлення
Невротичність	0,55**	0,12	0,03	0,08	-0,10	-0,40*
Спонтанна агресивність	0,41*	0,10	0,12	0,06	0,00	0,10
Депресивність	0,12	0,10	0,20	-0,08	0,71***	-0,03
Роздратованість	0,08	0,12	0,13	0,11	-0,06	0,04
Товариськість	0,10	-0,10	0,02	0,56**	-0,13	0,55**
Урівноваженість	0,10	-0,12	0,02	0,19	-0,17	0,05
Реактивна агресивність	0,08	-0,21	-0,05	0,18	-0,19	0,17
Сором'язливість	-0,03	0,47*	0,49*	0,08	0,10	-0,10
Відкритість	0,05	0,45*	0,20	-0,05	0,12	0,58**
Екстраверсія-інтроверсія	0,21	-0,20	-0,01	0,51**	0,16	-0,12
Емоційна лабільність	-0,12	0,60**	-0,22	0,15	-0,17	0,13
Маскуліність-фемінність	0,66***	0,12	0,04	-0,19	0,67***	0,19
Домінантність	-0,10	0,28	-0,55**	0,17	-0,10	0,11
Упевненість	0,00	0,44**	0,66***	-0,05	0,14	0,79***
Вимогливість	-0,03	0,16	0,02	-0,08	0,59**	0,14
Скептицизм	-0,03	0,14	0,01	0,08	-0,10	-0,10
Поступливість	0,03	0,16	0,11	0,06	0,00	0,10
Довірливість	-0,19	0,13	0,04	-0,08	-0,10	-0,03
Добросердя	-0,09	0,12	0,05	0,11	-0,06	0,04
Чуйність	-0,55**	0,12	0,08	0,56**	-0,13	-0,05

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

$p \leq 0,05$) та упевненість ($r_s=0,44$, при $p \leq 0,05$). Такі взаємозв'язки доводять, що нестійкість емоційного стану чоловіків, наявність тривожності, невпевненості та прагнення до довірливої взаємодії з іншими зумовлює уявлення чоловіків про любов як категорію почуттів. Отже, саме підвищений рівень емоційності призводить до того, що чоловіки сприймають феномен любові в емоційному контексті (через такі емоції та почуття, як щастя, пристрасть, ніжність, радість, захоплення, ревність).

Визначено взаємозв'язок таких особистісних характеристик чоловіків, як сором'язливість ($r_s=0,49$, при $p \leq 0,05$), доміантність ($r_s=-0,55$, при $p \leq 0,01$), упевненість ($r_s=0,66$, при $p \leq 0,001$), з уявленнями про любов як категорію сім'ї. Отже, чоловіки з підвищеною сором'язливістю, упевненістю у собі, зниженою доміантністю уявляють любов саме крізь призму сімейних відносин. Для таких чоловіків любов асоціюється саме з родиною, дітьми та дружиною.

Взаємозв'язок між показником «романтичний тип кохання» встановлено з такими особистіс-

ними характеристиками чоловіків, як: товариськість ($r_s=0,56$, при $p \leq 0,01$), екстравертивність ($r_s=0,51$, при $p \leq 0,05$), чуйність ($r_s=0,56$, при $p \leq 0,01$). Отже, чоловіки з виразною потребою у спілкуванні, високою мірою делікатності, ніжності, терпимості уявляють любов саме у романтичному аспекті. В уявленнях про таке кохання присутні компоненти інтимності і пристрасті. По суті, це симпатія з додаванням ще одного елемента, а саме збудження, що виникає за рахунок фізичного ваблення і супутніх йому факторів.

Показник «досконалий тип кохання» пов'язаний з такими властивостями чоловіків, як: депресивність ($r_s=0,71$, при $p \leq 0,001$), маскуліність ($r_s=0,67$, при $p \leq 0,001$), вимогливість ($r_s=0,59$, при $p \leq 0,01$). Уявлення чоловіків про любов як вище почуття сприяє домінуванню депресивних ознак в емоційному стані, поведінці, зумовлює надмірну дратівливість, критичність та нетерпимість до помилок партнера. Можливо, це пов'язане саме з тим, що по суті такий тип кохання майже нереальний, а отже, і призводить до розчарувань у особистості партнера.

Встановлено взаємозв'язок між емоційним ставленням до любові з такими властивостями чоловіків, як: невротичність ($r_s = -0,40$, при $p \leq 0,05$), товарицькість ($r_s = 0,55$, при $p \leq 0,05$), відкритість ($r_s = 0,58$, при $p \leq 0,01$) та упевненість ($r_s = 0,79$, при $p \leq 0,001$). Отже, чоловіки з відсутніми невротичними властивостями, з виразною потребою у спілкуванні, схильністю до встановлення довірливих відносин з іншими, незалежністю уявляють любов у позитивному аспекті. Їхні уявлення про любов насичені позитивним емоційним ставленням.

Узагальнюючи отримані результати, можна відзначити, що саме такі особистісні характеристики чоловіків, як: відкритість, чуйність, поступливість, упевненість та товарицькість зумовлюють уявлення про феномен любові у позитивному аспекті, що орієнтоване на емоційність у почуттях, розділення інтересів та підтримки одне одного у таких відносинах. Високий показник невротичності, депресивності, спонтанної агресивності, маскулінності зумовлює уявлення чоловіків про любов у рамках споживчих відносин як

сексуальну категорію, без урахування особистісних характеристик партнера.

Кореляційний аналіз результатів жінок дає змогу визначити таке (таблиця 2).

Встановлено взаємозв'язок уявлень жінок про любов як категорію діяльності з такими їх особистісними характеристиками, як: товарицькість ($r_s = 0,56$, при $p \leq 0,01$), урівноваженість ($r_s = 0,57$, при $p \leq 0,01$), відкритість ($r_s = 0,68$, при $p \leq 0,001$), екстраверсивність ($r_s = 0,77$, при $p \leq 0,001$), добросердя ($r_s = 0,57$, при $p \leq 0,01$), чуйність ($r_s = 0,56$, при $p \leq 0,01$). Отже, жінки, що уявляють зміст любові через поведінку, а саме турботу, підтримку, мають такі особливості: володіють виразною потребою у спілкуванні; прагнуть до довірливої взаємодії з іншими; здібні до взаємодопомоги, делікатні, ніжні з високим показником стресостійкості.

Визначено взаємозв'язок таких особистісних властивостей жінок, як: сором'язливість ($r_s = -0,55$, при $p \leq 0,05$), скептицизм ($r_s = -0,49$, при $p \leq 0,05$), довірливість ($r_s = 0,63$, при $p \leq 0,01$) з уявленнями про любов як категорію почуттів. Отже, жінки, що володіють упевненістю у собі,

Таблиця 2

Кореляційна матриця взаємозв'язків особистісних характеристик жінок з показниками їхніх уявлень про феномен любові

Показники уявлень про феномен любові / Особистісні характеристики	Категорія діяльності	Категорія почуттів	Категорія сім'ї	Романтичний тип любові	Досконалий тип любові	Емоційне ставлення
Невротичність	0,12	-0,19	-0,55**	0,29	-0,10	-0,20
Спонтанна агресивність	-0,07	-0,18	-0,17	0,18	0,00	0,10
Депресивність	0,12	-0,19	-0,27	0,18	-0,10	-0,03
Роздратованість	-0,17	-0,12	-0,01	0,14	-0,06	0,04
Товарицькість	0,56**	0,11	0,19	-0,09	-0,13	-0,05
Урівноваженість	0,57**	-0,17	0,50**	0,05	-0,17	0,05
Реактивна агресивність	0,18	0,13	0,20	-0,11	-0,29	0,27
Сором'язливість	-0,09	-0,55**	-0,10	0,12	0,19*	-0,20
Відкритість	0,68***	-0,18	-0,16	0,29	0,12	-0,28
Екстраверсія-інтроверсія	0,77***	-0,13	-0,10	0,18	-0,11	0,12
Емоційна лабільність	0,00	-0,19	0,17	0,08	-0,17	0,13
Маскулінність-фемінність	-0,11	0,13	-0,56**	-0,17	0,03	0,39
Домінантність	0,10	0,10	0,13	-0,18	-0,20	0,11
Упевненість	-0,17	-0,11	-0,17	0,16	0,24	0,10
Вимогливість	-0,13	0,06	0,13	-0,04	-0,19	-0,44*
Скептицизм	0,12	-0,49*	-0,12	0,19	-0,10	-0,50**
Поступливість	-0,07	-0,18	-0,27	0,18	0,00	0,66**
Довірливість	0,12	0,63**	-0,27	0,58**	-0,10	-0,03
Добросердя	0,57**	-0,12	-0,01	0,54**	-0,06	0,04
Чуйність	0,56**	0,11	0,19	-0,09	-0,13	0,47*

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

не мають скептичності у відносинах з іншими, відкриті до довірливих відносин з партнером по спілкуванню, сприймають феномен любові в емоційному контексті (через такі емоції та почуття, як щастя, пристрасть, ніжність, радість, захоплення, ревності).

Взаємозв'язок уявлення про любов у контексті сімейних відносин встановлено з такими властивостями жінок, як: невротичність ($r_s = -0,55$, при $p \leq 0,01$), врівноваженість ($r_s = 0,50$, при $p \leq 0,01$), маскулізність ($r_s = -0,56$, при $p \leq 0,01$). Жінки, що не мають невротичної спрямованості, володіють високим рівнем стресостійкості та з фемінними рисами поведінки асоціюють любов саме через категорію сімейних відносин. Можемо припустити, що саме жіночність зумовлює уявлення жінок про любов у сімейному ракурсі.

Виявлено позитивний зв'язок таких властивостей жінок, як довірливість ($r_s = 0,58$, при $p \leq 0,01$) та добросердя ($r_s = 0,54$, при $p \leq 0,05$), з уявленням про любов у романтичному аспекті. Саме шанобливість, вдячність, прагнення доставляти радість партнеру та певний конформізм сприяє домінуванню у жінок асоціацій про любов як романтичних відносин. В уявленнях про таке кохання присутні компоненти інтимності і пристрасті.

Встановлено взаємозв'язок таких особистісних характеристик жінок, як: поступливість ($r_s = 0,66$, при $p \leq 0,01$), вимогливість ($r_s = -0,44$, при $p \leq 0,05$), скептицизм ($r_s = -0,50$, при $p \leq 0,05$), чуйність ($r_s = 0,47$, при $p \leq 0,05$), з емоційним ставленням до любові.

Узагальнюючи дані за результатами дослідження жінок, можемо стверджувати, що саме альтруїстична спрямованість жінок, скромність, сором'язливість зумовлюють позитивне ставлення до феномена любові, а надмірний скептицизм та вимогливість у відносинах сприяють негативному.

Такі властивості жінок, як відкритість, екстравертивність, чуйність, фемінність, сприяють уявленню про феномен любові у позитивному аспекті, а саме через категорію сімейних відносин, що базуються не тільки на почуттях, а й на розділенні інтересів партнера. Надмірний скептицизм, вимогливість сприяють уявленню жінок про феномен любові у рамках залежних відносин з партнерами без урахування власних потреб і бажань.

Висновки. Отже, такі особистісні характеристики чоловіків, як відкритість, чуйність, поступливість, упевненість та товариськість, зумовлюють уявлення про феномен любові у позитивному аспекті, що орієнтоване на емоційність у почуттях, розділення інтересів та підтримку одне одного у таких відносинах.

Такі властивості жінок, як відкритість, екстравертивність, чуйність, фемінність, сприяють уявленню про феномен любові у позитивному аспекті, а саме через категорію сімейних відносин, що базуються не тільки на почуттях, а й на розділенні інтересів партнера.

Таким чином, можемо стверджувати, що уявлення чоловіків та жінок безпосередньо пов'язані з їхніми особистісними характеристиками.

Список літератури:

1. Ваксютенко П.С. Поняття «кохання» в психології, його види та класифікації. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент* : збірник наукових праць. Вип. 10. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 229–237.
2. Калинина Р.Р. Введение в психологию семейных отношений. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 351 с.

Oleynik N.O., Babatina S.I. THE PHENOMENON OF LOVE IN THE MANIFESTATIONS OF MEN AND WOMEN

The article highlights the results of an empirical study of the phenomenon of love in the minds of modern men and women. The purpose of the article is to determine the relationship between the personal characteristics of men and women with their ideas about the phenomenon of love. In the study love is understood as a higher mental function, which is manifested as an intense and stable feeling, due to the desire to be fully represented in the life of another person and the desire to evoke the same feeling in a partner. An empirical study using correlation analysis identified the relationship between men's personal characteristics and their perceptions of the phenomenon of love: men with high levels of neuroticism, spontaneous aggression and masculine behaviours represent love as a sexual category; men with pronounced depressive characteristics, shy, open, self-confident, imagine love as a category of feelings; sociable, with extroverted traits and sensitive men associate love in a romantic relationship; men with increased depression, masculinity and demanding, imagine love as a perfect type of relationship; a positive attitude to love is characteristic of men with a high

level of camaraderie, openness and confidence. The results of women show that: women who have balance, camaraderie, openness, extrovertedness, sensitivity and kindness see the meaning of the phenomenon of love in acts of activity and behaviour towards a partner; shy and trusting women imagine love through the category of feelings; women with a high level of trust and kindness associate love through romantic relationships; balanced women with a pronounced feminine orientation represent love in the context of family relationships; confident and sensitive women positively present the phenomenon of love, and demanding and skeptical negatively. In general, it is determined that such personal characteristics of men as openness, sensitivity, flexibility, confidence and sociability determine the idea of the phenomenon of love in a positive aspect, which focuses on emotions in feelings, separation of interests and support in such relationships.

Key words: *love, love, infatuation, personal characteristics, ideas.*

Степаненко Л.В.

Донбаський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

У статті представлено теоретичний аналіз проблеми копінг-ресурсів особистості. Проаналізовано діагностичний інструментарій дослідження особистісних емоційних властивостей та копінг-стратегій. Проведено порівняльний аналіз особливостей взаємозв'язку копінг-стратегій та особистісних емоційних властивостей у переселенців та студентів у стресових ситуаціях.

Визначено кількісні та якісні характеристики зв'язків копінг-стратегії з особистісними емоційними властивостями у переселенців та студентів. Доведено взаємозв'язок емоційних властивостей з інтегральним емоційним показником. Найбільшу кількість взаємозв'язків з особистісними емоційними властивостями утворює копінг-стратегія «втеча-уникнення». У переселенців копінг-стратегії «конфронтація», «пошук соціальної підтримки» пов'язані з інтенсивністю емоцій. Стратегія «дистанціювання» корелює з емоційною чуйністю та оптимістичністю. Стратегія «прийняття відповідальності» пов'язана з емоційною стійкістю, експресивністю, оптимістичністю. Копінг-стратегії «самоконтроль», «планування розв'язання проблем» мають зворотні зв'язки з показниками емоційної збудливості, емоційної лабільності, оптимістичності. Копінг-стратегія «позитивна переоцінка» не показала кореляційних зв'язків з емоційними властивостями переселенців. У студентів копінг-стратегія «пошук соціальної підтримки» корелює з емоційною збудливістю, інтенсивністю емоцій, емоційною чуйністю, оптимістичністю. Копінг-стратегія «прийняття відповідальності» корелює з емоційною лабільністю. Стратегії «дистанціювання», «конфронтація», «позитивна переоцінка», «самоконтроль», «планування розв'язання» проблем не показали кореляційних зв'язків з емоційними властивостями студентів.

Встановлені розбіжності між показниками інтенсивності, емоційної лабільності та емоційної стійкості в переселенців та студентів. Доведено, що переселенці під час стресової ситуації використовують більш різноманітний репертуар копінг-стратегій у взаємозв'язку з емоційними властивостями порівняно зі студентами під час екзаменаційної сесії. Отримані результати експериментального дослідження дали змогу отримати нові дані в розумінні механізмів емоційної саморегуляції особистості.

Ключові слова: копінг-ресурси, емоційне збудження, глибина та інтенсивність емоцій, емоційна лабільність, інтенсивність емоцій, емоційна стійкість, емоційна чуйність, експресивність, оптимістичність.

Постановка проблеми. У теоріях копіngu проблема копінг-ресурсів як порівняно стабільних характеристик особистості і соціального середовища досить добре розроблена і конкретизована. До копінг-ресурсів відносять когнітивні ресурси, особливості інтерінтраперсонального розвитку (Я-концепція, локус контроль, агресія), особливості міжособистісної комунікації (емпатія, афіліація, сензитивність), сприймання соціальної підтримки, підтримка соціальних мереж. Я-концепція особистості входить до системи найважливіших копінг-ресурсів, що визначають адаптивне або дезадаптивне функціонування копінг-процесу загалом. Емпіричні дані показали взаємозв'язок між характеристиками Я-концепції й копінг-поведінкою [1].

Дослідження регуляторних функцій самооцінки як центральної ланки Я-концепції підтверджують її зв'язок з успіхом або невдачею додання стресу. Цей процес включає зворотний зв'язок від багатьох попередніх успішних або неуспішних спроб купірування впливів. Висока самооцінка створює реакції на події більш емоційно важкими, якщо стрес виникає, дозволяє справлятися з ним досить успішно. Труднощі додання стресу у разі низької самооцінки пов'язані з негативним самосприйняттям. Має місце, по-перше, більш високий рівень страху або тривожності під дією загрози; по-друге, неадекватна оцінка своїх здібностей; і по-третє, низька енергійність у прийнятті превентивних заходів і, ймовірно, фатальні переконання.

Серед когнітивних копінг-ресурсів виділяється креативність особистості як засіб перевтілення у складних обставинах. У літературі, присвяченій психологічним факторам, які впливають на ефективність додання стресу, найчастіше розглядаються специфічні когнітивні тенденції, що визначаються особливістю сприйняття, оцінкою стресової ситуації й відповідно вибором стратегії поведінки.

Локус контроль особистості входить у систему найважливіших копінг-ресурсів. Дж. Роттор відзначав відмінності в характері реагування на стрес у осіб із зовнішнім («екстернали») і внутрішнім («інтерналі») локусом контролем. Екстернали сприймають більшість подій як результат випадковостей, контрольованих силами, не підвладними людині. Інтерналі, навпаки, відчувають, що тільки деякі події знаходяться поза сферою людського впливу. Таким чином, почуття володіння собою вони можуть розвивати настільки, що це дозволяє їм більш успішно справлятися зі стресовими ситуаціями.

Емпатія, будучи одним з важливих копінг-ресурсів особистості, розглядається як складне утворення у структурі особистості. Таке почуття визначається ступенем емоційної активності й відповідно здатністю диференціювати найтонші відтінки гами переживань, почуттів і станів в іншій людині та у собі. Водночас емпатія виступає як підсумок позитивного емоційного досвіду індивіда. Цей досвід тісно пов'язаний з найважливішими характеристиками інтелектуального та поведінкового плану, зокрема, з критичністю мислення, конструктивністю вчинків у разі надання допомоги іншим і перетворення ситуацій когнітивного та емоційного конфлікту в нові можливості особистісного зростання.

На думку Л.Ф. Бурлачука, необхідність у копінг-стратегіях з'являється в кризових ситуаціях і покликана знизити психологічне напруження і тривожність, інтенсивність яких зумовлена щонайменше двома обставинами: особистісним, суб'єктивним фактором і реальною ситуацією. Під суб'єктивним фактором слід розуміти особистісні характеристики, якими визначається інтенсивність психологічного дискомфорту [2]. Очевидно, що кожна особистісна змінна у системі взаємодії має певне місце і специфічне функціональне значення. Їх системна організація визначає або продуктивне додання, або зниження рівня продуктивності поведінки опанування. Для рефлексії і саморегуляції важливі такі якості, як самовідношення, рівень суб'єктивного контролю,

смісловиттєві орієнтації, які позитивно взаємодіють з проблемно-орієнтованим стилем або субстилем соціального відволікання, що забезпечують високий рівень адаптованості суб'єкта. Підвищений рівень депресивності, особистісної тривожності, самотності і песимізму позитивно взаємодіють з емоційно орієнтованим стилем, униканням, відволіканням і сприяють зниженню рівня адаптованості. Встановлено також, що емоційно-фокусовані способи додання з дистресом більш узагальнені, ніж способи вирішення важких ситуацій, що вимагають більшої специфіки когнітивно-поведінкових зусиль. Емоційно орієнтований копінг-стиль значною мірою детермінується диспозиційним фактором додання, ніж інші стилі.

Серед низки факторів, що визначають ефективність копінг-поведінки, емоційні ресурси посідають значне місце. До ресурсів емоційної сфери дослідники відносять усвідомлення і прийняття своїх почуттів і емоцій, потреб і бажань, що викликають ці почуття, оволодіння соціальними формами вияву почуттів, зняття емоційної напруги, контроль динаміки переживання – усунення застрягання, неповного відреагування, зацикленості тощо. Емоційність як інтегральна властивість особистості включає основні емоційні властивості як характеристики емоційного реагування: емоційна збудливість, глибина переживання емоцій, емоційна лабільність-ригідність, емоційна чуйність, експресивність, емоційна стійкість, оптимізм-песимізм. Багато механізмів додання стресу мають виражені емоційні компоненти.

О.О. Сергієнко підкреслює, що як субсистеми контролю поведінки інтелектуальні ресурси (що забезпечують когнітивний контроль) є найбільш важливими, але недостатніми. Емоційні (інтенсивність емоцій, імпульсивність, лабільність, домінуюча «забарвленість» настрою) і вольові (здатність підпорядкувати поведінку цілям, стандартам, смислам) ресурси, доповнюючи когнітивні, становлять «ресурсну основу контролю поведінки». Регулятивна функція суб'єкта – це контроль поведінки, що є основою саморегуляції людини. Контроль поведінки виступає як інтегративна характеристика, що включає когнітивний контроль, емоційну регуляцію і контроль дій (довільність) [3]. Контроль поведінки як регулятивна функція суб'єкта заснований на ресурсах індивідуальності та її інтегративності, створюючи індивідуальний патерн саморегуляції.

З емоційних властивостей найбільш вивченим у проблемі копінг-поведінки є емоційна стійкість. Емоційна стійкість розглядається як інтегральна властивість особистості; як властивість психіки, що відображає здатність людини успішно здійснювати необхідну діяльність (життєдіяльність) у складних умовах. М.І. Дьяченко та В.А. Пономаренко вважають, що дуже важливо визначити місце і роль у психіці цієї властивості як власне емоційного компонента. На думку авторів, власне емоційними детермінантами стресостійкості поведінки є емоційна оцінка ситуації, емоційне передбачення ходу і результатів діяльності, емоційний досвід особистості (емоційні установки, образи, минулі переживання). Результати їх досліджень показують, що емоційна стійкість як якість особистості є єдністю мотиваційного, емоційного, вольового та інтелектуального компонентів. В.А. Бодров, визначаючи стресостійкість як інтегративну властивість людини, виділяє низку її суттєвих характеристик. На думку автора, механізми регуляції та особливості вияву стресостійкості людини зумовлюються характеристиками її мотивації й цілеспрямованою поведінкою, функціональними ресурсами і рівнями їх активації, особистісними рисами й когнітивними можливостями, емоційно-вольовою реактивністю, професійною підготовкою і працездатністю. Властивість стресостійкості на всіх рівнях регуляції означає стабільність функцій організму і психіки у разі впливу стрес-факторів, їх резистентність (опір) і толерантність (витривалість) до екстремальних впливів, функціональну пристосованість (адаптованість) людини до життя і діяльності в конкретних екстремальних умовах і, нарешті, здатність компенсувати надмірні функціональні зрушення (порушення) у разі впливу стресорів [4].

Підбиваючи підсумок вищевикладеного, можна сказати, що стійкість людини до стресу є однією з характеристик цього психічного стану і важливим психологічним фактором забезпечення життя і діяльності у важких ситуаціях. Дослідження природи стресостійкості, механізмів її розвитку і прояву залежно від зовнішніх умов і впливу на процеси додання стресу дозволяє не тільки зрозуміти сутність цього феномена, а й обґрунтувати шляхи і методи його оцінки, формування та підтримки. Серед предикторів вибору певних стилів додання дослідники називають різнорівневі диспозиційні характеристики. До останніх належать низка змінних, що відображають різні рівні інтегральної структури суб'єкта.

Це нейротизм, екстра/інтроверсія, тривожність, депресивність, емпатія, оптимізм/песимізм, само-ефективність, самооцінка, локус контролю; обдарованість; психометричний інтелект, академічна успішність, наукові досягнення; самовідношення, самотність, соціальний інтелект, життєві смисли як ціннісні орієнтації. Такі змінні збудовані за ієрархічним принципом ускладнення і зростаючого узагальнення якостей і властивостей: від рівня психофізіологічних, темпераментальних через рівень більш приватних афективних, когнітивних і когнітивно-поведінкових якостей до інтегрального рівня складних соціальних якостей, заснованих на рефлексії і розвиненій самосвідомості. Слід зауважити, що більшість зарубіжних авторів не досліджують так звані «великі» риси, обмежуючись особистісними конструктами так званого «середнього» рівня, такими як оптимізм, самоефективність, локус контролю, риси, пов'язані з досягненнями [5].

Очевидно, що можливість людини до активного психічного регулювання своєї діяльності не виключає ролі природних факторів, що впливають на характер поведінки і результативність діяльності. Особливо істотна роль природної основи особистості в психологічних реакціях індивіда на екстремальний вплив. Відомо, що особи емоційно реактивні показують статистично значуще погіршення тестових показників тоді, коли умови діяльності наближаються до екстремальних [4].

Дослідники одноставні у визнанні особистісної детермінації поведінки опанування. Ця поведінка визначається і регулюється спрямованістю особистості, її життєвими цінностями і мотивами, моральністю, свободою вибору, інтелектуально-творчими і психоемоційними ресурсами в найважчих життєвих ситуаціях. Проте використання у дослідженнях критеріїв з позицій внутрішнього світу людини не завжди є можливим через надзвичайну складність їх операціоналізації. Підбиваючи підсумки наукової дискусії про ресурси особистості як фактори поведінки додання, зробимо висновок. Слід говорити як про втрату або накопичення особистістю ресурсів, так і про рівень ефективності їх використання. До копінг-ресурсів відносять як властивості особистості, так і особливості сприйняття та оцінки особистістю соціальних характеристик ситуації додання стресу. Копінг-ресурси дозволяють особистості конструктивно оцінювати стресогенну ситуацію, визначати можливості діяти певним чином в її умовах і реалізовувати різні, альтернативні шляхи вирішення проблем.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз особливостей взаємозв'язку копінг-стратегій та емоційних властивостей у переселенців та студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційні властивості досліджувалися відповідно до характеристик емоційного реагування Є.П. Ільїна, які постійно виявляються у людині, такі як: емоційна збудливість, глибина переживання емоцій, емоційна стійкість, емоційна лабільність, емоційна чуйність, експресивність, оптимізм.

Під час роботи для визначення показників емоційних властивостей особистості використовувався такий діагностичний інструментарій, як: самооціночний тест «Характеристики емоційності» Є.П. Ільїна; Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник FPI; 16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла 16PF (група емоційних властивостей); методика В.В. Бойко «Діагностика рівня емпатії»; методика емоційно-енергетичних зарядів В.В. Бойко; методика індекс життєвого задоволення в адаптації Н.В. Паніної; чотирьохмодальний емоційний опитувальник Л.А. Рабиновича. Зазначимо, що для подальшого дослідження важливим є взаємозв'язок перерахованих емоційних властивостей з інтегральним показником емоційності за методикою «Визначення емоційності» В.В. Суворової. Для дослідження копінг-стратегій використано копінг-тест Р. Лазаруса.

Відповідно до визначених Є.П. Ільїним емоційних властивостей вибрано авторський самооціночний тест «Характеристики емоційності». Методика дозволяє визначити емоційну збудливість – шкала «емоційна збудливість», глибину емоцій – шкала «інтенсивність емоцій», емоційну стійкість – шкала «тривалість емоцій».

З огляду на умови для відбору методів дослідження проаналізуємо зазначені показники емоційних властивостей на прикладі вибірки переселенців та порівняємо показники з вибіркою студентів. Отже, на вибірці переселенців встановлено кореляційний зв'язок між інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової та показником «емоційна збудливість» самооціночного тесту «Характеристики емоційності» Є.П. Ільїна ($r = 0,488$). Також у студентів встановлено значущий кореляційний зв'язок між цими показниками ($r = 0,632$). У переселенців виявлені кореляційні зв'язки між показником «емоційна збудливість» та показниками копінг-стратегії «втеча-уникнення» ($r = 0,372$),

зворотний кореляційний зв'язок з копінг-стратегіями «самоконтроль» ($r = -0,451$), «планування розв'язання проблем» ($r = -0,395$). У студентів наявні прямі кореляційні зв'язки між показником емоційних властивостей «емоційна збудливість» та показниками копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» ($r = 0,302$), «втеча-уникнення» ($r = 0,335$). Переселенці відчувають тривожність, емоційне напруження, можуть легко розсердитися або заплакати, шукають шляхи розрядки негативних емоційних станів без прагнення осмислити ситуацію або зберегти контроль на нею. Студенти також шукають шляхи розрядки своїх негативних емоційних станів, але виявляють активну взаємодію з іншими для вирішення проблем.

Показник «глибина переживання емоцій» досліджувався за допомогою шкали «інтенсивність емоцій» самооціночного тесту «Характеристики емоційності» Є.П. Ільїна. У переселенців встановлено кореляційний зв'язок між інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової та показником «інтенсивність емоцій» ($r = 0,643$), у студентів також визначено значущий кореляційний зв'язок між цими показниками ($r = 0,575$). У переселенців виявлені кореляційні зв'язки між показником «інтенсивність емоцій» та показниками копінг-стратегій «конфронтація» ($r = 0,304$), «пошук соціальної підтримки» ($r = 0,359$), «втеча-уникнення» ($r = 0,328$). У студентів показник «інтенсивність емоцій» ($r = 0,575$) має зв'язок з показником копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» ($r = 0,346$). Використання стратегії конфронтації говорить про те, що переселенці мають спроби вплинути на ситуацію, яка склалася, але їхня активність непослідовна та хаотична. Вони переживають негативні емоції, обурення, напруження, ці емоції досить стійкі та довгі, заважають їм адекватно сприймати дійсність. Але вони, як і студенти, готові активно взаємодіяти, спілкуватися з іншими людьми з метою подолання ситуації невизначеності.

Зазначимо, що для виявлення емоційної стійкості використовувалась шкала «емоційна стійкість» 16-факторного особистісного опитувальника Кеттелла. Також встановлено кореляційні зв'язки між інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової та показником «емоційна стійкість» 16-факторного особистісного опитувальника Кеттелла. Крім того, визначено у переселенців кореляційні зв'язки між показником «емоційна стійкість» та показником копінг-стратегії «прийняття відповідальності» ($r = -0,337$); у студентів між показником «емоційна стійкість» та

показниками копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» ($r = -0,324$), «прийняття відповідальності» ($r = -0,314$).

У нашому дослідженні для аналізу показників вибрано шкалу «стійкість емоцій» самооціночного тесту «Характеристики емоційності» Є.П. Ільїна. У переселенців встановлено кореляційні зв'язки між інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової та показниками «стійкість емоцій» самооціночного тесту «Характеристики емоційності» Є.П. Ільїна ($r = 0,435$), у студентів також визначено значущий кореляційний зв'язок між цими показниками ($r = 0,554$). Визначено кореляційні зв'язки між показником «емоційна стійкість» та показником копінг-стратегії «прийняття відповідальності» ($r = 0,321$), «втеча-уникнення» ($r = 0,401$). У студентів показник «емоційна стійкість» має зв'язок з показником копінг-стратегії «втеча-уникнення» ($r = 0,300$). Переживання переселенців довгі, мають депресивний відтінок, вони відчують розгубленість, дії їх непослідовні, більш пасивні. Студенти також прагнуть відійти від активних дій та не мають плану виходу зі стресової для них ситуації.

Показник «емоційна лабільність» досліджувався за допомогою шкали «емоційна лабільність» Фрайбургського багатофакторного особистісного опитувальника FPI. Встановлено кореляційні зв'язки між інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової та показником «емоційна лабільність» ($r = 0,469$), між показником «емоційна лабільність» та показниками копінг-стратегії «планування розв'язання проблем» ($r = -0,300$). У студентів показник «емоційна лабільність» має зв'язок з інтегральним показником емоційності ($r = 0,479$) та показниками копінг-стратегії «прийняття відповідальності» ($r = 0,322$), «втеча-уникнення» ($r = 0,505$). Переселенці відчують себе пригніченими, у них переважає поганий настрій, вони дуже хвилюються, швидко втомлюються, не мають ніякого бажання виявляти будь-яку активність. Труднощі студентів також виводять з рівноваги, вони впадають у стан безпорадності, без прагнення осмислити ситуацію та вирішувати свої проблеми.

Встановлено кореляційні зв'язки між інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової та показником «емоційна чуйність» за шкалою «емоційний канал емпатії» методики В.В. Бойко ($r = 0,346$) та показниками копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» ($r = 0,396$), «втеча-уникнення» ($r = 0,382$) у пере-

селенців. У студентів наявні кореляційні зв'язки між показником «емоційний канал емпатії» та показниками копінг-стратегії «дистанціювання» ($r = 0,338$). Переселенці приймають близько до серця проблеми інших, мають гостру потребу в захисті, співчутті. Для цього вони активно взаємодіють, спілкуються, таким чином послаблюють емоційну напругу. Студенти, навпаки, маючи потребу в співчутті, подоланні негативних переживань у разі стресової ситуації, суб'єктивно знижують її значущість.

Також для виявлення емоційної чуйності було використано 16-факторний особистісний опитувальник Кеттелла шкала «емоційна чуйність». Але цей показник не показав значущих кореляційних зв'язків з інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової.

Наявні кореляційні зв'язки між інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової та показником «емоційно-енергетичних зарядів» ($r = 0,452$), який дозволяє визначити експресивність. Також у переселенців встановлено кореляційні зв'язки між показником «емоційно-енергетичний заряд» та показниками копінг-стратегії «прийняття відповідальності» ($r = 0,403$), «втеча-уникнення» ($r = 0,421$). У студентів виявлено кореляційні зв'язки між інтегральним показником емоційності та показником «емоційно-енергетичних зарядів» ($r = 0,678$), між показником «емоційно-енергетичних зарядів» та копінг-стратегією «втеча-уникнення» ($r = 0,328$). Переселенці, відчуючи розгубленість, невпевненість, прагнуть мобілізувати свої сили для стримування негативних емоційних переживань. Студенти завдяки стратегії втеча-уникнення не виявляють активність, відчують тривогу, емоційне напруження, але зберігають надію на позитивний результат.

Показник «експресивність» також досліджувався нами за 16-факторним особистісним опитувальником Кеттелла – шкала «експресивність». Але цей показник не показав значущих кореляційних зв'язків з інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової.

Показник «оптимістичність» досліджувався за шкалою «гарний настрій» методики індекс життєвого задоволення в адаптації Н.В. Паніної та чотирьохмодального емоційного опитувальника Л.А. Рабиновича. Показник шкали «гарний настрій» методики індекс життєвого задоволення в адаптації Н.В. Паніної не показав значущих кореляційних зв'язків з інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової.

За показником оптимістичності чотирьохмодального емоційного опитувальника Л.А. Рабиновича встановлено кореляційні зв'язки з інтегральним показником емоційності за методикою В.В. Суворової ($r = 0,488$) та показниками копінг-стратегії «конфронтація» ($r = 0,421$), «прийняття відповідальності» ($r = 0,386$), «планування розв'язання проблем» ($r = -0,357$). У студентів показник «оптимістичність» має зв'язок з інтегральним показником емоційності ($r = 0,399$) та показниками копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки» ($r = 0,401$). Переселенці прагнуть вирішувати проблеми, здійснюють дії, спрямовані на відреагування негативних емоцій у зв'язку зі стресовою ситуацією. Виявляють активність, енергійність, що забезпечує їм здатність до подолання стресової ситуації. Студенти активно взаємодіють з оточуючими, стурбовані стресовою ситуацією, але вони досить упевнені у собі й позитивно налаштовані на вирішення своїх проблем.

У результаті аналізу за t-критерієм Стьюдента розбіжності між показниками емоційних властивостей у переселенців та студентів досягають рівня значущості. Так, у переселенців та студентів розбіжності показників «інтенсивність» ($t=4,47$; $p<0,001$), «емоційна лабільність» ($t=2,76$; $p<0,001$) та «емоційна стійкість» ($t=2,50$; $p<0,001$) значущі.

Висновки з проведеного дослідження. Вибір копінг-стратегій у стресовій ситуації значною мірою визначається емоційними властивостями особистості. Під час стресової ситуації переселенці використовують широкий репертуар копінг-стратегій. Найважливіша кількість кореляційних зв'язків між показниками копінг-стратегій та показниками емоційних властивостей як у переселенців, так і у студентів. Найбільшу кількість

взаємозв'язків з особистісними емоційними властивостями утворює копінг-стратегія втеча-уникнення. У переселенців копінг-стратегії «конфронтація», «пошук соціальної підтримки» пов'язані з інтенсивністю емоцій. Стратегії «дистанціювання», «прийняття відповідальності» корелюють з емоційною чуйністю, оптимістичністю, емоційною стійкістю, експресивністю. Копінг-стратегії «самоконтроль», «планування розв'язання проблем» мають зворотні зв'язки з показниками емоційної збудливості, емоційної лабільності, оптимістичністю. Копінг-стратегія «позитивна переоцінка» не показала кореляційних зв'язків з емоційними властивостями переселенців. У студентів копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки», «прийняття відповідальності» корелюють із емоційною збудливістю, інтенсивністю емоцій, емоційною чуйністю, оптимістичністю, емоційною лабільністю. Стратегії «дистанціювання», «конфронтація», «позитивна переоцінка», «самоконтроль», «планування розв'язання проблем» не показали кореляційних зв'язків з емоційними властивостями студентів.

Визначено діагностичний інструментарій для дослідження емоційних властивостей особистості. Встановлені розбіжності між показниками інтенсивності, емоційної лабільності та емоційної стійкості в переселенців та студентів. Отримані взаємозв'язки копінг-стратегій з емоційними властивостями дозволяють скласти цілісний конструкт емоційної саморегуляції особистості.

Перспективними у цьому напрямі вважаємо дослідження розширеного репертуару емоційних властивостей особистості та їх зв'язку з такими механізмами емоційної саморегуляції, як механізми психологічного захисту.

Список літератури:

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни : монография. Санкт-Петербург : Издательство СПб ГМУ, 2009. 136 с.
2. Никоненко І.О. Особистісні чинники формування копінг-стратегій лікарів-хірургів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 200 с.
3. Сергиенко Е.А. Контроль поведения как основа саморегуляции. *Южно-российский журнал социальных наук*. 2018. Т. 19. № 4. С. 130–146.
4. Бодров В.А. Информационный стресс : учебное пособие для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
5. Ветрова И.И. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции. *Совладающее поведение: современное состояние и перспективы* : сборник статей. 2008. С. 179–196.

Stepanenko L.V. THE PROBLEM OF DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL PROPERTIES AND COPING STRATEGIES OF IMMIGRANTS

The article presents the theoretical analysis of the problem of coping resources of the individual. The diagnostic instrumentarium for studying personal emotional properties and coping strategies is analyzed. The comparative analysis of the peculiarities of interrelation between coping strategies and personal emotional properties in immigrants and students in stressful situations is carried out.

The quantitative and qualitative characteristics of the connections of coping strategy with personal emotional properties in immigrants and students are determined. The interrelation of emotional properties with the integral emotional index is proved. The largest number of interrelations with personal emotional properties is formed by the coping strategy escape-avoidance. In immigrants, the coping strategies of confrontation and search for social support are associated with the intensity of emotions. The strategy of distancing correlates with emotional sensitivity and optimism. The strategy of taking responsibility is associated with emotional stability, expressiveness, optimism. The coping strategies of self-control, problem-solving planning have feedback with the indicators of emotional excitability, emotional lability, optimism. The coping strategy of positive reassessment has not shown correlations with the emotional properties of the immigrants. In students, the coping strategy of seeking social support correlates with emotional excitability, emotional intensity, emotional sensitivity, optimism. The coping strategy of taking responsibility correlates with emotional lability. The strategies of distancing, confrontation, positive reassessment, self-control, problem-solving planning have not shown correlations with students' emotional properties.

The differences between the indicators of intensity, emotional lability, and emotional stability in immigrants and students are established. It is proved that immigrants use a more diverse repertoire of coping strategies in interrelation with emotional properties during a stressful situation than students during their examination session. The results of the experimental study obtained make it possible to receive new data in understanding the mechanisms of emotional self-regulation of the individual.

Key words: coping resources, emotional excitability, depth and intensity of emotions, emotional lability, emotional intensity, emotional stability, emotional sensitivity, expressiveness, optimism.

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/09>**Кириленко Т.С.**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Іваненко Б.Б.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ВТРАТИ РОБОТИ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

У статті здійснено аналіз феномену психотравмуючої ситуації безробіття, представлені результати емпіричного дослідження переживань, пов'язаних із втратою роботи у професійній кваліфікації в умовах першого карантину. Проаналізовано психологічні дослідження, присвячені проблемі негативного впливу на психіку людини ситуації безробіття. На основі проведеного теоретичного аналізу з'ясовано, що втрата роботи спричиняє виникнення особливого психологічного стану, пов'язаного з викривленим сприйманням оточуючої дійсності, погіршенням загального фізичного й психологічного самопочуття, актуалізацією аутодеструктивного самоставлення і поведінки. Виокремлено три головних показники переживання травмуючої ситуації: сила переживання, вияв переживання у двох стратегіях переживання – стратегії уникнення та стратегії вторгнення. Показано, що безробіття в умовах карантину має специфічні характеристики, оскільки втрата роботи чітко співвідноситься з конкретними умовами об'єктивного характеру – початок епідемії хвороби. Об'єктивні умови першого карантину призвели до різкої зміни звичних параметрів діяльності, поведінки, спілкування. Це і є ознакою травмуючої ситуації – втрата роботи в умовах першого карантину належить до «гібридної» психотравмуючої ситуації. У результаті емпіричного дослідження були виявлені тенденції у переживаннях втрати роботи як травмуючої ситуації: переживання як тимчасова втрата (призупинення роботи), як остаточна втрата роботи (звільнення) та гібридна втрата роботи (ускладнена іншими травмуючими ситуаціями). Було виявлено статеві особливості переживання, які полягали у виразності сили переживання та в домінуванні стратегій переживання. В складній травмуючій ситуації у жінок спостерігалось поєднання обох стратегій як прояв конструктивного переживання. Загальною домінуючою стратегією, незалежно від статі, виявилась стратегія вторгнення, а також використання обох стратегій одночасно (уникнення та вторгнення). Нав'язливі спогади, переживання, виступили чинником пошуку конструктивних рішень в умовах карантину, що пов'язано з типом ставлення людини до травмуючої ситуації: позитивне, пасивне, негативне, конструктивне.

Ключові слова: безробіття, складна життєва ситуація, екстремальна ситуація, травмуюча ситуація, карантин, стратегії переживання, стратегія уникнення, стратегія вторгнення, саморегуляція.

Постановка проблеми. У сучасних умовах пандемії людина стикається з великою кількістю складних, кризових ситуацій, які спричиняють негативний вплив на психічне здоров'я, самооцінку, фізичне самопочуття тощо. У зв'язку із цим постає гостра необхідність психологічної допомоги, а також зусиль кожної людини в напрямку розвитку умінь свідомої саморегуляції з метою збереження психологічної рівноваги, розвитку

здатності не піддаватись негативним емоціям, стресу, паніці, не поринати у стан занепокоєння в складній життєвій ситуації, що склалася в суспільстві. Аналізуючи життєву ситуацію безробітного, дослідники визначають її як стресову й фруструючу, таку, яка кардинально змінює спрямованість та якість життя людини. Безробіття – це кризова ситуація з тенденцією переходу в психотравмуючу. Психологічна стійкість та стресостій-

кість, активна життєва позиція є беззаперечним ресурсом у подоланні кризових ситуацій, проте ситуація втрати роботи в професії супроводжується втратою не лише заробітку, а насамперед соціального статусу, можливості ідентифікації з професією, важливого сенсу життєдіяльності й можливості професійної самореалізації, що перетворює її з кризовою на психотравмуючу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема безробіття, його соціальних, економічних, психологічних чинників та наслідків розглядається у багаточисельних працях психологів, соціологів, економістів, політологів. В зарубіжній психології проблема безробіття досліджується з початку двадцятого століття, тоді як на пострадянському просторі психологічний феномен безробіття розпочали досліджувати з початку 90-х років двадцятого століття. Декілька десятиліть психологічні аспекти безробіття традиційно пов'язують передусім з його негативними наслідками (М. Аргайл, А. Голдсмит, К. Леана, Д. Фельдман, Д. Фрайер, А. Осіпова та ін.). У наукових психологічних працях всебічно висвітлені наступні аспекти ситуації безробіття: емоційні стани особистості, які виникають в ситуації безробіття (Л. Пельцман), когнітивне оцінювання ситуації безробіття (Б. Вайнер, А. Голдсміт, У. Дейрті, Н. Фізер та ін.); вплив втрати роботи на можливості професійної самореалізації (Д. Сьюпер, Г. Єлдер, А. Каспі та ін), порушення мотиваційної сфери безробітних (Дж.М. Кейнс, Т. Мальтус, А. Пігу, Д. Рікардо, А. Сміт, М. Фрідмен, Д. Хікс та ін.), можливості психологічної допомоги безробітним (Б. Барчі, Є. Базика, О. Рудюк, С. Тарасюк та ін.). Аналіз новітніх українських наукових публікацій [2; 3; 6; 7] дозволяє стверджувати, що людям, які втратили роботу, притаманне розмаїття індивідуальних психологічних рис. У безробітних виникає песимізм, незадоволеність життям в цілому, зниження комунікативних здібностей, агресивність (Н. Фізер, Є. Брук), посилення почуття самотності, ізоляції, меншовартості, втрата прагнення до впорядкованого життя (К. Леана, Д. Фельдман, Н. Михайлова). У працях російських авторів широко досліджуються: способи реагування людей на втрату роботи, особливості застосування успішних та неуспішних стратегій подолання кризової ситуації безробіття, особливості трансформації системи цінностей під впливом безробіття (А. Гордієнко, І. Попова, М. Удальцова, Г. Осадча та ін.). Відмічається зв'язок між безробіттям та погіршенням сімейних й подружніх відносин, втратою здатності піклуватися про близь-

ких (К. Брайер). Результати сучасних наукових досліджень підтверджують існування ряду психоемоційних, соціальних, фінансових, медичних наслідків безробіття.

Разом із тим потребують більш ретельного розгляду: особливості психічної дезадаптації безробітних в сучасних умовах, коли декілька психотравмуючих ситуацій переживаються особистістю одночасно; особливості внутрішнього конфлікту, що полягає передусім в конфлікті цінностей в умовах безробіття; специфіка індивідуальних стратегій переживання ситуації втрати роботи в умовах карантину.

Мета статті – здійснити аналіз феномену психотравмуючої ситуації безробіття та провести емпіричне дослідження переживань, пов'язаних із втратою роботи в професії в умовах карантину.

Виклад основного матеріалу. Психологічне визначення безробіття – особливий стан особистості, пов'язаний із викривленим сприйманням оточуючої дійсності, погіршенням загального фізичного й психологічного самопочуття, актуалізацією аутодеструктивного самоствавлення і поведінки, нездатністю до емоційного прийняття ситуації, що склалася. Досліджуючи психологію переживання втрати роботи, Г. Бойко класифікує дану подію як подію середовища, розглядає її як значну зміну в обставинах життя й розвитку людини, яка відбулась не з її волі. Водночас це і подія-враження, оскільки вона викликає значущі зміни в системі цінностей людини. Автор наголошує, що у процесі переживання такого життєвого періоду значні зміни відбуваються саме у сфері самосвідомості людини [2, с. 16].

Ми розглядаємо ситуацію безробіття насамперед як психотравмуючу, оскільки особистість піддається впливу ряду потужних стресогенних чинників, пов'язаних із ситуацією втрати: повідомлення про звільнення (яке, як правило, є раптовим і викликає фрустрацію); очікування звільнення й необхідність переорієнтації життєвих цінностей, перегляду стратегічних перспектив життя; втрата фінансової складової частини; втрата соціального статусу, звичних комунікативних зв'язків тощо.

Психічна травма – це різноманітні пошкодження психіки, що порушують її нормальний стан, викликають психічний дискомфорт і є причиною утворення неврозів. У тлумачному словнику психіатричних термінів травма психічна визначається як патогенний емоційний вплив на психіку людини, який при специфічно-особистісної значущості та недостатності психоло-

гічних захисних механізмів може призвести до психічного захворювання. На психологічному рівні психотравма – хворобливий і болісний емоційний стан, що перешкоджає особистісному розвитку. Ми включаємо в поняття травми всі події, що спричиняють нездатність людини в перспективі повністю розкрити свій потенціал. Травма супроводжується своєрідною «захисною» перебудовою, яка відбувається у системі психологічних установок в суб'єктивній ієрархії значущих цінностей. Ця захисна перебудова зазвичай нейтралізує патогенну дію психічної травми, запобігаючи тим самим розвитку психогенної хвороби. У цих випадках мова йде про «психологічний захист» як реакцію свідомості на перенесену психічну травму по типу уникнення або вторгнення.

Психотравмуючий вплив безробіття на особистість зумовлюють такі чинники: раптова втрата роботи, яка шокує; стрес і фрустрація підвищують ризик психосоматичних розладів і захворювань, утрату мотивації досягнення; втрата соціального статусу та переживання неспроможності забезпечити гідне існування членів своєї сім'ї призводить до зниження самооцінки й сімейних конфліктів; порушення самоорганізації життя – людина опиняється вилученою зі звичного розпорядку дня, втрачається сенс життя, зростає соціальна ізоляція; відбувається порушення самоставлення та Я-ідентичності – те, що було важливим, що підтримувало й забезпечувало рівновагу, самооцінку, руйнується; осуд з боку сучасного соціуму, у якому панує культ успіху й матеріальної забезпеченості; комунікативна дезадаптація внаслідок невдалих пошуків роботи; викривлення сприйняття реальності – збереження ідентифікації з попереднім статусом й місцем роботи, що не відповідає актуальній реальності.

Психотравмуюча ситуація безробіття актуалізує почуття провини, сорому, меншовартості, зниження самооцінки (так званий «комплекс невдахи»), що негативно позначається на самопочутті, зумовлює переживання безвиході та перешкоджає пошуку роботи. Переживання фрустрації, гніву потребує від особистості застосування оволодіваючих стратегій [4], що в умовах карантину ускладнюється через хронічне психоемоційне напруження. До негативних наслідків психотравми втрати роботи І. Давиденко відносить: 1) формування фаталістичного ставлення до життя; 2) психосоціальні розлади й виникнення адиктивної поведінки; 3) підвищення суїцидальності, викликаного економцидом – негативним соціально-психологічним наслідком світової економічної кризи,

яка переживається людиною як глибокий стрес і дезадаптація у соціумі [3, с. 38]. Втрата роботи в сучасних умовах, на думку дослідника, це багатовимірний життєва криза, зміна вимірів екзистенцій. На думку В. Пасічної, труднощі формування безробітними особистісного ставлення до професійної діяльності обумовлюють виникнення певних особистісних проблем: розбіжності між мотивами та ціннісними орієнтаціями; стійка нервово-психічна напруга; нездатність подолати власними силами існуючі труднощі; почуття незадоволення собою, зниження впевненості у власних силах; песимізм щодо перспективи діяльності; неадекватне емоційне реагування на зміну умов діяльності [7]. Крім того, як стверджує М. Нечепорук, «спостерігається поступове «переплавлення» негативних станів у властивості особистості: із ростом стажу безробіття агресія як стан стимулює розвиток особистісної агресивності стосовно інших людей, стан реактивної тривоги переходить в особистісну тривожність, а стан пасивності формує пасивність як рису характеру, а згодом і життєву позицію особистості» [6, с. 53].

Сучасна масштабна й невідворотна психотравмуюча ситуація – пандемія, має специфічні особливості психотравмуючого впливу: шоківий характер ситуації й швидкість розгортання подій, загроза для життя, руйнування сталого ходу життя усіх людей планети, раптові зміни повсякденної життєдіяльності, стрес, втрати і як наслідок фрустрація у багатьох аспектах життя одночасно, необхідність швидко віднайти нові життєві смисли та нові способи саморегуляції й самовідновлення. Фази стресових станів у людей, які втратили роботу, зміщені: відсутня перша фаза невизначеності (коли має місце лише загроза звільнення) – в сучасній ситуації людина не має змоги і часу психологічно підготуватися до звільнення; друга фаза пристосування до ситуації реалізується не повністю – обмежені можливості пошуку нової роботи; третя стадія погіршення стану, яка зазвичай відбувається через шість місяців пошуків роботи, настає одразу – внаслідок фрустрації й шоку та невизначеності часових меж карантину, як і ситуації пандемії в цілому.

Стійкість до психотравми безробіття можлива за умови базового рівня психологічного здоров'я особистості, роль якого полягає в забезпеченні психологічного ресурсу психологічного захисту, який виконує роль амортизатора, забезпечує нівелювання негативних психологічних наслідків професійної депривації, викликаного безробіттям [8]. Завдання психолога у допомозі без-

робітному полягає в тому, щоб з'ясувати реальні потреби людей, зрозуміти їх стан, спонукати їх до активності, що відповідають їх внутрішнім потребам. Найчастіше безробітні характеризуються наявністю таких потреб у допомозі: перебудова самосвідомості; психологічна реабілітація; психологічна активізація; усунення стану тривоги; підвищення стійкості до стресу; формування адекватної самооцінки, впевненості у власних силах [1].

Емпіричне дослідження переживань особистості в період карантину стосувалось переживань, пов'язаних саме із втратою роботи у професії. Особливості переживань визначались за допомогою методики М. Горовця «Шкала впливу травмуючої ситуації». Опитувальник складається з 15 пунктів, заснованих на самозвіті опитуваних щодо їх реакцій, переживань в конкретній психотравмуючій ситуації, важливій для них. Робота з опитувальником не забирає багато часу, є добровільною і не містить ознак психологічної інтервенції, проте дозволяє виокремити *три головних показники особливостей переживання травмуючої ситуації. А саме: сила переживання та вияв у двох стратегіях переживання – стратегії уникнення та стратегії вторгнення.* Якщо перша стратегія спрямована на свідоме та несвідоме позбавлення емоцій, пов'язаних з подією, ситуацією травми, то стратегія вторгнення – це прояв нав'язливого відтворення емоцій травмуючої ситуації.

Зміст переживань, пов'язаних із втратою роботи під час карантину, – це переживання незвичайного психічного стану, який характеризується наступними ознаками (за класифікацією травмуючих ситуацій) [5]:

- загальне розуміння психотравмуючої ситуації як події, що ймовірно приводить до порушення встановленого життєвого способу буття, до руйнування прийнятого особистістю свого психічного світу;

- типологічне розуміння психотравмуючої ситуації як критичної – негативної події, пов'язаної з певним періодом життя, що локалізовано в часі й просторі та вимагає витрат на адаптацію;

- типологічне розуміння психотравмуючої ситуації як екстремальної – події, через яку існування людини виходить за межі повсякденності, це порушення нормальних умов життя із-за зовнішніх впливів на особистість, а саме – епідемії.

Для отримання даних щодо особливостей переживань у разі втрати роботи під час карантину було проаналізовано відповіді 40 осіб, серед них – 23 жінки і 17 чоловіків. Вік опитуваних становив 21–28 років.

Слід відмітити, що загалом у групі досліджуваних найбільш виразно представлено переживання вторгнення – 34 бали в порівнянні з 27,6 балів за шкалою уникнення (табл. 1).

Аналіз результатів підтвердив загальну тенденцію виразності стратегії переживання втрати роботи під час карантину: *домінуючою як у чоловіків, так і в жінок виявилась стратегія вторгнення* (47% у чоловіків та 43% у жінок, порівняно з 29% представленості стратегії уникнення у чоловіків і 31% у жінок). Водночас відмічаємо, що у чоловіків стратегія вторгнення виражена більш виразно – їй надали перевагу 47% чоловіків, а серед жінок перевагу цій стратегії надали 43%. Що стосується стратегії уникнення, то слід відмітити більшу виразність цієї стратегії під час втрати роботи у жінок – 31% на відміну від 29% у чоловіків. Отже, можна стверджувати, що нав'язливі переживання з приводу втрати роботи більше турбують чоловіків. Жінки більшою мірою, ніж чоловіки, намагаються власними силами позбутись негативних емоцій у ситуації втрати роботи під час карантину.

Досить цікавими виявились показники використання при переживаннях втрати роботи в ситуації карантину обох стратегій – як уникнення негативних емоційних переживань, пов'язаних із втратою роботи, так і нав'язливе повернення до цих переживань. Як видно з таблиці, і чоловіки, і жінки використовували в карантині обидві стратегії при переживанні втрати роботи. Це 24% чоловіків та 26% жінок. Як бачимо, різниця у виразності практично відсутня. Тобто майже кожен п'ятий опитуваний незалежно від статі в даній

Таблиця 1

Результати переживання втрати роботи під час карантину за кількістю переважаючих стратегій у чоловіків і жінок (у відсотках)

Стать	Стратегії переживань втрати роботи під час карантину		
	уникнення	вторгнення	обидві стратегії
Чоловіки	29%	47%	24%
Жінки	31%	43%	26%

ситуації використовував декілька стратегій, а саме поєднання стратегій уникнення і вторгнення, що, як відомо, може слугувати проявом пошуку ефективного переживання травмуючої ситуації втрати роботи, яка виникла, до того ж, незалежно від свідомої волі особистості.

Цікавими виявились результати аналізу саме переживання в ситуації втрати роботи в умовах карантину (табл. 2).

Як бачимо, результати середніх значень у цілому підтверджують виявлену загальну тенденцію домінування в переживаннях втрати роботи тенденції вторгнення, тобто повернення до негативних травмуючих емоцій в даній ситуації незалежно від статі. Також проявилась тенденція домінування стратегій уникнення у жінок порівняно з чоловіками.

Стосовно сили переживання в опитуваних – з таблиці чітко видно більшу виразність сили переживання та більшу виразність представленості стратегій переживання – як уникнення, так і вторгнення, у жінок. Тобто жінки в цілому глибше переживають втрату роботи під час карантину. Це може бути співставлено з виявленою тенденцією більшої виразності у жінок використання обох стратегій переживання – з метою пошуку конструктивних переживань, тобто переживань більш вищого рівня – переживання переживань. Про існування таких переживань ми зазначали у своєму підході до розуміння рівневості емоційних переживань [5], коли виокремлюється рівень конструктивних переживань як переживання переживань. У даному

випадку це, можливо, пов'язано з почерговим використанням допуску як уникнення негативних емоцій, так і повернення до них.

Аналіз особливостей самого змісту травмуючої ситуації втрати роботи в карантині дозволив виокремити наступні групи тимчасового безробіття:

- тимчасова втрата (призупинення власного бізнесу, призупинення роботи установи, тощо);
- звільнення (у зв'язку із закриттям установи);
- гібридна втрата (роботи, сім'ї (розлучення), здоров'я, друзів).

У групі «тимчасова втрата роботи» було виявлено 10 чоловіків і 17 жінок. У групі «звільнення» виявлено 3 чоловіки й 2 жінки. У групі «гібридна втрата» виявлено 4 чоловіків та 4 жінки.

Як бачимо, найбільш представленою групою є «тимчасова втрата роботи», причому, більша виразність чисельності зафіксована у жінок. Якщо серед чоловіків ця група становить 60% опитуваних, то у жінок – 74%.

У двох наступних групах відмічена тенденція однакової представленості чисельності чоловіків і жінок.

Проаналізуємо особливості переживання втрати роботи як травмуючої ситуації по виокремленим групам (табл. 3).

За наведеними результатами таблиці можна відмітити такі тенденції:

- найбільший показник сили переживань травмуючої ситуації (незалежно від статі) відмічено у представників «гібридної групи», що пов'язано з поєднанням декількох травмуючих

Таблиця 2

Середні значення (бали) використання стратегій та сили переживання втрати роботи у чоловіків і жінок

Стать	Сила переживання	Стратегії переживання (середні значення)	
		уникнення	вторгнення
чоловіки	26,8	11,8	15
жінки	34,8	16	18,8

Таблиця 3

Особливості переживання травмуючої ситуації втрати роботи залежно від її змісту (середнє значення \bar{x})

Групи	Стать	Особливості переживання втрати роботи (\bar{x} в балах)		
		уникнення	вторгнення	сила переживання
тимчасова втрата роботи	Ч	8,4	13	20
	Ж	17	21,4	32
звільнення	Ч	11	8,3	20
	Ж	13,5	12	25,5
гібридна втрата	Ч	19	24	43,2
	Ж	18	18	33,3

ситуацій, ускладненням їх, а саме: 43,2 бали у чоловіків та 33,3 бали у жінок. До того ж, у чоловіків домінувала стратегія вторгнення, у жінок – поєднання обох стратегій;

– у групи «тимчасова втрата роботи» більші показники як сили переживань, так і стратегій уникнення та вторгнення, відмічено у жінок, причому з домінуванням стратегії вторгнення (21,4 бали) порівняно з 17 балами виразності стратегії уникнення;

– подібна тенденція стосовно виразності показників переживання у жінок характерна і для представників групи «звільнення з роботи», проте з домінуванням стратегії уникнення незалежно від статі.

Виявлені тенденції засвідчили можливу наявність відмінностей у переживаннях втрати роботи як травмуючої ситуації: залежно від обставин втрати роботи в умовах карантину – як тимчасова втрата (призупинення роботи), як остаточна втрата роботи (звільнення) та гібридна втрата роботи (ускладнена додавання й інших травмуючих ситуацій). У даних обставинах проявились і статеві особливості переживання – як у виразності сили переживання, так і в домінуванні стратегій переживання. Поєднання обох стратегій як прояв конструктивного переживання, про що ми зазначали в аналізі втрати роботи, (без врахування обставин втрати) проявилось у жінок групи «гібридна втрата» (тобто в найбільш ускладненій травмуючій ситуації). Проте у жінок проявилась більш виразно і стратегія вторгнення в умовах тимчасової втрати роботи. Можна припустити, що нав'язливі спогади, переживання, виступили одним із чинників або фаз пошуку конструктивних рішень в умовах карантину, і це має зв'язок із ставленням до травмуючої ситуації. За нашою класифікацією ставлення до психотравмуючої ситуації [5] вже було виокремлено чотири типи таких ставлень:

– позитивне – як «підтримка» розпаду цілісності, усталеного способу життя до травмуючої ситуації, оскільки відсутні ресурси для функціонування в професії;

– пасивне – за принципом «як є так і добре», «нехай буде що буде»;

– негативне – пов'язане зі страхом руйнування усталеного способу життя;

– конструктивне – коли ситуація розглядається як сигнал щодо необхідності змін.

Конструктивне ставлення властиве самосвідомій особистості, коли проживання психотравмуючих ситуацій може виступати феноменом вчинку,

може бути рушійною силою, яка веде до зміни як самої особистості, так і ситуації, в якій вона опинилась. Як бачимо, в наших результатах стосовно втрати роботи в умовах карантину конструктивне ставлення до такої психотравмуючої ситуації проявляється у жінок за такими обставинами форми втрати роботи – «тимчасова втрата» та «гібридна втрата». Жінки мають і більшу виразність сили переживання, і відмінності щодо стратегій переживання – як домінування обох стратегій (уникнення та нав'язування), так і домінування стратегії нав'язування, про що в нашому аналізі вже йшла мова.

Отримані нами результати – тенденції особливостей переживання втрати роботи в умовах карантину, особливо з точки зору аналізу змісту обставин такої втрати, можуть бути пов'язані з розумінням феномену повсякденних психологічних перевантажень критичного рівня. Це події в повсякденному житті людини, які негативно позначаються на її самопочутті, можуть бути пов'язані зі специфічними станами фрустрації, хронічного стресу, постійної пильності щодо збереження здоров'я, а тому вимагають нової, незвичної форми адаптації. Якраз це і відбувається в умовах карантину: психічні перевантаження, викликані міжособистісними стосунками (конфлікти в умовах ізоляції), рольові конфлікти (в карантині відбувається виконання подвійних ролей – наприклад, батьківської та вчителя тощо). Подібні умови можуть формувати вже виокремлену нами форму – «гібридну втрату роботи», що супроводжується високою виразністю сили і стратегії переживання втрати роботи.

Поряд із цим особливості переживання втрати роботи в умовах карантину можна розглядати з точки зору безробіття як травмуючої ситуації.

Як відомо, безробіття як психотравмуюча ситуація виступає для людини як суб'єктивно сприйнятій і оціненій ланцюг обставин, які найчастіше не співвідносяться з конкретними об'єктивними умовами та причинами. Безробіття, з яким людина зіткнулася в умовах карантину, має інші характеристики, оскільки втрата роботи чітко співвідноситься з конкретними умовами об'єктивного характеру – епідемія хвороби. Чітко усвідомлені об'єктивні умови призвели до помітної зміни звичних параметрів діяльності, поведінки, спілкування, що і виступає ознаками травмуючої ситуації – втрати роботи, що призводить до важких переживань, до негативних психічних станів.

Звертаючись до класичного розуміння фазової природи розвитку безробіття, на нашу думку,

в умовах карантину, ми маємо справу зі зміною часових параметрів фаз. Можливо, це стосується короткотривалого існування перших двох фаз: невизначеності та шоку і швидким відчуттям (не через 3-4 місяці) суб'єктивного поліпшення й конструктивного пристосування до ситуації.

Висновки. Аналіз праць із психології безробіття засвідчує, що ситуація втрати роботи, як правило, є психотравмуючою для особистості та призводить до погіршення психічного здоров'я й особистісних змін. Шокуюча втрата роботи може призвести до фізіологічних та емоційних порушень – зниження імунітету, зростає ймовірність психосоматичних захворювань, особливо нервової, ендокринної, серцево-судинної і травної систем. Актуалізується почуття провини, сорому, меншовартості, зниження самооцінки, що негативно позначається на самопочутті, зумовлює переживання безвиході та перешкоджає пошуку роботи. Переживання неспроможності забезпечити гідне існування членів своєї сім'ї призводить до сімейних конфліктів, втрата соціального статусу в результаті втрати роботи веде до зміни сімейно-рольової структури. Порушується самоорганізація життя безробітного – людина «випадає» зі звичного розпорядку дня, губляться важливі смисли життя й способи адаптації. Зростає соціальна ізоляція, і як наслідок – конфліктність у стосунках з близьким оточенням. Відбувається порушення Я-концепції – те, що було важливим, що підтримувало й забезпечувало рівновагу, самооцінку, руйнується. Збереження ідентифікації з попереднім статусом і з оточуючими з колишнього місця роботи, що не відповідає актуальній реальності, веде до появи ілюзій, тенденції «жити минулим». Ситуація безробіття є психотравмуючою і тому, що вона нерідко засуджується сучасним соціумом у відповідності з наявними соціальними, суспільними стереотипами, адже у сучасному суспільстві панує культ успіху й матеріальної забезпеченості. Невдалі пошуки роботи у професії (відмови, знецінення, критика, байдужість) ускладнюють кризову ситу-

ацію, відбувається її трансформація у психотравмуючу. Однак для певного типу людей, які характеризуються життєстійкістю, втрата роботи означає підвищення активності, мобілізація свого інтелектуального, емоційного й соціального потенціалу, що сприяє, а нерідко й обумовлює позитивні зміни.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що втрата роботи в умовах карантину специфічні особливості – тенденції до виразності переживання, домінуючі стратегії переживання визначаються залежно від змісту, особливостей ситуації втрати роботи та статевих характеристик. Загальною домінуючою стратегією, незалежно від статі, виявилась стратегія вторгнення, а також використання обох стратегій одночасно (уникнення та вторгнення). Виявлене в результаті емпіричного дослідження поєднання обох стратегій переживання втрати роботи можна розглядати як прояв пошуку найбільш ефективного проживання травмуючої ситуації, яка виникла не з волі особистості. Показника сили переживання більше виражений у жінок, ніж у чоловіків. Це дає підстави відзначити тенденцію до глибокого переживання жінками втрати роботи в умовах карантину, коли ними застосовується як одночасне, так і почергове використання обох стратегій переживання, що є виявом конструктивних переживань. На основі аналізу форми втрати роботи в умовах карантину, як то – «тимчасова втрата», «звільнення», «гібридна втрата» – виявлено тенденцію більшої виразності переживання у групі «тимчасова втрата» та «гібридна втрата» у жінок. У чоловіків найбільш виразні переживання виявлені у групі «гібридна втрата».

Перспективи подальших досліджень полягають у: розкритті сутності особистісної схильності, індивідуальної чутливості до переживання кризової, потенційно травмуючої ситуації безробіття; більш детальному дослідженні змістових та вікових особливостей щодо втрати роботи в умовах карантину та пов'язаних з цим переживань особистості.

Список літератури:

1. Барчі Б.В. Психологічний супровід безробітних у виборі професії. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2015. Вип. 220. С. 228–235. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauped_2015_220_37/.
2. Бойко Г.В. Психологія переживання втрати роботи як життєвої події. *Проблеми сучасної психології.* 2013. № 2. С. 14–20. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2013_2_4/.
3. Давиденко І. Особистість і безробіття: психологічний аналіз. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія.* 2014. Вип. 19(1). С. 34–41. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2014_19\(1\)_7/](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2014_19(1)_7/).
4. Іваненко Б.Б. Саморегуляція особистості : навч. посіб. Київ : ФОРМ Ямчинський О.В. 2020. 131 с.
5. Кириленко Т.С. Психологія травмуючих ситуацій : навч. посіб. Київ : КНУ, 2014. 135 с.

6. Нечепорук М.В. Соціально-психологічне дослідження емоційної сфери безробітних. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 52–55. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2015_10_15.

7. Пасічна В.Г. Психологічний аналіз безробіття як соціально-економічного явища. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 34. (2016)*.

8. Рудюк О.В. Психологічне здоров'я особистості як копінг-ресурс подолання кризи безробіття. *Психологія: реальність і перспективи*. 2015. Вип. 4. С. 221–226. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2015_4_60.

Kyrylenko T.S., Ivanenko V.B. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EXPERIENCE OF LOSS OF WORK IN QUARANTINE

The article analyses the phenomenon of psychotraumatic situation of unemployment, presents the results of empirical research of experiences, connected with loss of job within one's professional qualification in the conditions of the first quarantine. The psychological researches devoted to the problem of negative impact of the situation of unemployment on the human psyche are analysed. On the basis of the carried out theoretical analysis it is established, that loss of work results in a special psychological condition connected with the distorted perception of surrounding reality, deterioration of the general physical and psychological well-being, actualization of autodestructive self-concept and behavior. Three main indicators of experience of a traumatic situation are distinguished: strength of experience, manifestation of experience in two strategies of experience – strategy of avoidance and strategy of intrusion. It is shown that unemployment in quarantine has specific characteristics, as the loss of work clearly correlates with specific conditions of objective nature – the beginning of the epidemic of disease. The objective conditions of the first quarantine led to an abrupt change in the usual parameters of activity, behaviour and communication. This is an indication of a traumatic situation – job loss in the first quarantine refers to a hybrid psychotraumatic situation. The empirical study revealed trends in experiencing job loss as a traumatic situation: experiences as temporary loss (suspension of work), as permanent loss of work (dismissal) and hybrid job loss (compounded by other traumatic situations). Sex-specific features of the experience were found in the expressiveness of the strength of the experience and in the dominance of the experience strategies. In a complex traumatic situation, a combination of both strategies was observed in women as a manifestation of constructive experiencing. The overall dominant strategy, regardless of gender, was that of intrusion and of using both strategies simultaneously (avoidance and intrusion). Obsessive memories and experiences were the factor in the search for constructive solutions in quarantine, which is related to the person's attitude towards the traumatic situation: positive, passive, negative and constructive.

Key words: unemployment, difficult life situation, extreme situation, traumatic situation, quarantine, survival strategies, avoidance strategy, invasion strategy, self-regulation.

УДК 159.944.4:[159.96-057.36
DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/10>

Руденко О.В.

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Хараджі Л.О.

Служба психолого-соціальної реабілітації
Українського державного медико-соціального центру ветеранів війни

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ОЗНАК ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ

У статті презентовано результати емпіричних досліджень наявності ознак посттравматичного стресового розладу як наслідків травматичного стресу військовослужбовців, зумовленого їх залученням до Операції об'єднаних сил. Посттравматичний стресовий розлад розглядається як різновид неврозу, що виникає в результаті переживання психотравмуючих подій, проявляється як відтермінована реакція на стрес і характеризується розладами в когнітивній, емоційній, тілесній та поведінковій сферах особистості. Основними критеріями прояву ПТСР визначено вторгнення, уникнення та збудливість. Запропоновано та апробовано батарею методів діагностики показників цих критеріїв у когнітивній, емоційній, тілесній, поведінковій сферах; представлено узагальнені результати дослідження.

Ймовірний ПТСР виявлено у 23% осіб. Для респондентів характерні нав'язливі думки, пов'язані з перебуванням у зоні бойових дій, флешбеки про пережиті події, які часто супроводжуються викривленим сприйняттям реальності простору та часу. Також констатується порушення якості та тривалості сну, що проявляється у поганому засинанні або вранішніх пробудженнях, крім цього, їх турбують нічні жахи про пережиті події. Окремі ознаки ПТСР було виявлено у 46% від загальної вибірки, це підвищена тривожність, дратівливість, імпульсивність, спалахи гніву. У 26% осіб відсутні яскраво виражені ознаки ПТСР. Найбільш вираженими симптомами ПТСР є порушення якості та тривалості сну (86% від загальної вибірки), підвищена дратівливість та уникнення спогадів про травматичні події (відповідно 76% та 60% від загальної вибірки).

Найбільш вираженими критеріями прояву ПТСР є фізіологічна збудливість та уникнення (відповідно 43,4% та 30% від загальної вибірки).

Серед супутніх ознак ПТСР встановлено, що у більшості респондентів домінує висока психологічна активність (80% від загальної вибірки), що виражено у категоріях: активні безособові дії (80%), комунікація (56%), яка на фоні низьких показників за категорією «емоційність» (16%) відображає певний формалізм у взаєминах з іншими людьми.

Ключові слова: психотравма, травматичний досвід, реакція на стрес, критерії вторгнення, уникнення та збудливості, прояви ПТСР в емоційній, когнітивній, тілесній та поведінковій сферах.

Постановка проблеми. Україна уже сім років перебуває у стані війни і, за даними Міністерства у справах ветеранів, в Україні зареєстровано більше 370 тисяч осіб, які мають статус учасника бойових дій. Військові повертаються в родини, на робочі місця з новим, часто травматичним досвідом, з яким складно адаптуватися до мирного життя. Тому важливим є емпіричне виявлення наслідків їхньої психотравми, отриманої внаслідок перебування в зоні ООС, з метою подальшої розробки

методів комплексної психологічної реабілітації військових та адаптації їх до мирного життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Деструктивний вплив посттравматичного стресового розладу на військовослужбовців висвітлено у працях А. Кардінера, О. Кокун, М. Горовітца, Н. Тарабріної, А. Пушкарьова, В. Доморацького, Є. Гордєєвої, В. Нечипоренка, С. Литвинцева, Є. Снедкова, Г. Дубровинського, А. Романишина та ін.

Особливості травматизації та негативних психічних станів військовослужбовців стали предметом дослідження О. Кокун, Н. Агаєва, І. Пішко, Н. Лозінської [3; 4; 6]. Проблеми психологічної реабілітації учасників бойових дій знайшли відображення у роботах таких науковців, як: В. Алещенко, С. Василенко, І. Назаренко, В. Якимець, В. Печиборщ, Г. Слабкий, В. Іванов, А. Поліщук [1; 2; 5; 6]. Потребують уточнення емпіричні показники переважаючих ознак ПТСР в учасників бойових дій.

Постановка завдання. Основним завданням дослідження є емпіричне визначення проявів ознак психотравми військовослужбовців, отриманої в зоні проведення бойових дій. Важливим є виявлення комбатантів з імовірним ПТСР та ознаками ПТСР, які зустрічаються найчастіше.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми розвитку ПТСР дозволив визначити його як різновид неврозу, що виникає в результаті переживання психотравмуючих подій, проявляється як відтермінована реакція на стрес і характеризується розладами в когнітивній, емоційній, тілесній та поведінковій сферах особистості.

Основними критеріями прояву ПТСР є вторгнення, уникнення та збудливість. Показниками вторгнення визначено наявність інтрузій, флешбеків, тобто спогадів, яким властиві неконтрольованість, раптовість виникнення, повторюваність. Флешбеки пов'язані з реальними подіями, які відбувались у минулому та змушують людину почуватися так, ніби вона знову повернулася в ту ситуацію і переживає її заново. Тобто людина у момент виникнення флешбеків не контролює свій стан ні у часі, ні у просторі, її свідомість перебуває у реальності, яка мала сильний емоційний вплив, часто містила загрозу для життя особистості чи її оточення.

Показниками уникнення встановлено втечу від усього, що нагадує про травму, соціальну самоізоляцію, почуття самотності, відсутність життєвих перспектив, проблеми переживання позитивних емоцій, ознаки депресивних станів (пригнічений настрій, ангедонія, поведінкове сповільнення або ж збудження внаслідок впливу емоційних подразників, зменшення рівня енергії, негативне, песимістичне мислення), схильність до суїциду.

Показниками гіперчутливості виступають порушення якості та тривалості сну, дратівливість, спалахи гніву, спалахи агресії, немотивована пильність, надмірні полохливі реакції, гіпертрофована підозрілість, параноя.

Метою емпіричного дослідження було встановлення наявності або відсутності ознак посттравматичного стресового розладу у військовослужбовців – учасників ООС в умовах проходження медико-психологічної реабілітації. Для цього було застосовано такі методики, як: Опитувальник для первинного скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) (Бреслау та ін., 1999 р.) для визначення наявності ПТСР; Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (військовий варіант) (Т.М. Кеапе) для уточнення специфіки прояву ПТСР залежно від базових груп симптомів; Тест руки Вагнера (Б. Брайклін, З. Піотровський, Е. Вагнер) для виявлення супутніх ознак ПТСР.

Дослідження проводилося в Українському державному медико-соціальному центрі ветеранів війни протягом 4 місяців. У ньому взяли участь 30 військовослужбовців – учасників ООС. Вікова категорія досліджуваних становить від 21 до 55 років.

Дослідження проводилося в декілька етапів. На першому етапі була проведена структурована бесіда, в ході якої було встановлено вік досліджуваних, деякі біографічні дані, сімейний стан, особливості професійної спрямованості, побудови життєвих завдань та ступеня їх реалізації, основні скарги та запити. Важливим виявляється можливість отримати дані про зміни в основних сферах життя, що відбулися внаслідок участі в бойових діях: в емоційній, когнітивній, тілесній та поведінковій сферах.

На другому етапі дослідження використано опитувальник для первинного скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) (Бреслау та ін., 1999 р.), Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (військовий варіант).

Третім етапом дослідження стало проведення методики «Тест руки Вагнера» (Б. Брайклін, З. Піотровський, Е. Вагнер) для виявлення супутніх ознак ПТСР.

Проведена структурована бесіда дала змогу виявити переважаючі зміни в різних сферах особистості учасника бойових дій, які виникли в результаті перебування у зоні ООС та можуть бути симптомами ПТСР. Серед них:

– тілесні прояви: головні болі, відчуття напруги м'язів, підвищена втомлюваність, відчуття слабкості, неспроможність розслабитися;

– поведінкові прояви: порушення сну, підвищена конфліктність, імпульсивність, уникнення всього, що нагадує про травму, соціальна самоізоляція та зловживання алкоголем;

– емоційні прояви: підвищена тривожність, дратівливість, немотивована пильність, надмірні полохливі реакції, відчуття самотності, відчуженість;

– когнітивні прояви: флешбеки, перевага негативних думок, труднощі з концентрацією уваги.

Проведена бесіда вказала можливі напрями подальшої діагностичної та реабілітаційної роботи.

За методикою «Опитувальник для первинного скринінгу посттравматичного стресового розладу (ПТСР)» (Бреслау та ін., 1999 р.) ми змогли в умовах дефіциту часу провести первинний скринінг на наявність ознак ПТСР, встановити наявність або відсутність деяких супутніх симптомів ПТСР, таких як: уникнення спогадів про травматичні події, соціальна самоізоляція, проблеми переживання позитивних емоцій, порушення якості та тривалості сну, підвищена дратівливість та інші.

За результатами такої методики виявлено, що найбільш вираженим супутнім симптомом ПТСР є порушення якості та тривалості сну (86% від загальної вибірки). У результаті бесіди вдалося з'ясувати, що здебільшого респондентам дуже важко заснути, тривалість сну у середньому 3–4 години, турбують нічні жахи, через які потім їм страшно знову засинати.

Крім порушень сну, у досліджуваних також проявляється підвищена дратівливість (76% від загальної вибірки) стосовно будь-кого і в усіх сферах життєдіяльності. Як наслідок, виникає вороже ставлення до оточуючих, фізична та вербальна агресія. Навіть найменші подразники викликають у них безпідставні спалахи гніву.

Також досить вираженим супутнім симптомом ПТСР є уникнення спогадів про травматичні події (60% від загальної вибірки). Такі особи намагаються максимально уникнути всього, що нагадує про цю травму, обмежуючи всі думки, спогади, розмови про такі події. У них найчастіше з'являються проблеми переживання позитивних емоцій, внаслідок чого виникають депресивні стани, комплекси неповноцінності, відчуженість від рідних. Крім симптому уникнення, у досліджуваних також виражена соціальна самоізоляція (50% від загальної вибірки). Ці респонденти намагаються максимально звузити своє коло спілкування, зводячи його до декількох людей. Стосунки з рідними та близькими у них також досить напружені.

Також за результатами дослідження було встановлено, що ймовірний ПТСР виявлено лише у 7 осіб, що становить 23% від загальної вибірки.

Для таких респондентів характерні нав'язливі думки, пов'язані з перебуванням у зоні бойових дій, флешбеки про пережиті події, які часто стосуються бойових втрат, і можуть супроводжуватися викривленим сприйняттям реальності простору та часу. Також проявляється порушення якості та тривалості сну, може проявлятися як у поганому засинанні або вранішніх пробудженнях, крім цього, їх турбують нічні жахи про пережиті події. Окремі ознаки ПТСР було виявлено у 14 осіб (46% від загальної вибірки), зазвичай підвищена тривожність, дратівливість, імпульсивність, спалахи гніву. У 8 осіб (26% від загальної вибірки) відсутні яскраво виражені ознаки ПТСР.

За методикою «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (військовий варіант)», що була використана для уточнення специфіки прояву ПТСР залежно від базових груп симптомів, було встановлено: ПТСР не було констатовано у жодного досліджуваного, характерні для ПТСР розлади простежувались у 12 (40% від загальної вибірки) військових, добре адаптованими виявились 18 (18% від загальної вибірки) осіб. Це свідчить про те, що у більшості респондентів встановлено задовільний рівень соціальної адаптації, незважаючи на тривале перебування у зоні ООС.

Також було визначено, які критерії прояву ПТСР домінують у військовослужбовців. Результати наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні показники критеріїв прояву ПТСР (за методикою «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій»), n=30

Критерії	Кількість	%
Уникнення	9	30
Вторгнення	7	23,3
Збудливість	13	43,4
Провина	1	3,3

Найбільш вираженим критерієм прояву ознак ПТСР є фізіологічна збудливість. Цей показник виражений у 13 осіб (43,4% від загальної вибірки). Основними проявами фізіологічної збудливості стали:

– порушення якості та тривалості сну, що проявляється в неспроможності заснути, нічних кошмарах, які повторюються;

– дратівливість, через яку бійці не можуть нормально реагувати на дії або слова оточуючих, їхню поведінку;

– спалахи неконтрольованого гніву;

– спалахи агресії. Бійці схильні застосовувати силовий тиск на оточуючих щоразу, коли хочуть домогтися свого, навіть якщо мета не є життєво важливою. Вони можуть проявляти її у відкритій формі навіть до своїх рідних та близьких;

– немотивована пильність, внаслідок якої бійці пильно стежать за всім, що відбувається навколо, чи не загрожує їм небезпека. Часто надпильність проявляється у вигляді постійного фізичного напруження, яке не дозволяє розслабитися і відпочити;

– надмірні полохливі реакції. Головним проявом є те, що за найменшої несподіванки боєць робить стрімкі рухи (кидається на землю під час звуку, який нагадує двигун танка, або різко обертається та приймає бойову позу, коли хтось наближається до нього з-за спини), раптово здригається;

– гіпертрофована підозрілість, внаслідок якої вони не довіряють майже нікому, крім побратимів, які перебували у зоні бойових дій разом з ними. Здебільшого така підозрілість також поширюється на рідних і близьких бійця;

– параноя. Бійцям постійно здається, що за ними хтось стежить, намагаються зашкодити. За рахунок цього їм важко розслабитися, тримаються в напруженні навіть вночі.

Менш вираженим критерієм прояву ПТСР є уникнення, яке спостерігається у 9 осіб (30% від загальної вибірки). Характеризується стійким униканням стимулів, пов'язаних із травмою, що супроводжується емоційним збідненням, почуттям байдужості до інших людей. Бійці намагаються уникати думок і почуттів, пов'язаних із травмою; будь-яких дій або ситуацій, здатних викликати спогади про травму; виявляють неспроможність згадати важливий аспект травми (психічна амнезія); в них наявне почуття відчуження щодо оточуючих, зниження здатності до співпереживання і душевної близькості з іншими людьми.

Критерієм, який суттєво погіршує якість життя учасників бойових дій, є вторгнення, яке виражене у 23,3% досліджуваних. Передусім це наявність інтрузій та флешбеків, які позбавляють воїнів відчуття реальності, погіршують загальний емоційний стан, тривогу, викликають розгубленість. Флешбеки інколи можуть носити загрозливий характер для оточуючих.

Методика «Тест руки Вагнера» (Б. Брайклин, З. Пиотровський, Е. Вагнер), що використовувалася для виявлення супутніх ознак ПТСР, дозволила визначити, що у більшості респондентів домінує висока психологічна активність (80% від загальної вибірки). Гіперактивність відзначалася

лише у 4 осіб (13% від загальної вибірки). Середня психологічна активність виявлена у 2 осіб (6% від загальної вибірки). Низької психологічної активності не виявлено у жодного респондента.

Також ми здійснили формалізацію відповідей досліджуваних через віднесення кожної відповіді до однієї з чотирнадцяти оціночних категорій та отримали такі результати, що висвітлені в табл. 2.

Таблиця 2

Кількісні показники прояву супутніх ознак ПТСР (за методикою «Тест руки Вагнера»), n=30

Оціночні категорії	Кількість	%
Агресія	0	0
Директивність	2	6
Емоційність	5	16
Комунікація	17	56
Залежність	0	0
Страх	0	0
Демонстративність	6	20
Каліцтво	2	6
Опис	0	0
Напруження	0	0
Активні безособові дії	24	80
Пасивні безособові дії	0	0
Галюцинації	1	3
Відмова від відповіді	0	0

Таким чином, було визначено, що у досліджуваних переважає категорія активні безособові дії (80% від загальної вибірки). Такі особи, виконуючи яку-небудь роботу або завдання, намагаються повністю покладатися лише на себе, свої сили та не просити допомоги у оточуючих. Тобто значення соціуму у житті досліджуваних значно знижене.

Основний досвід їхніх переживань пов'язаний з фізичним середовищем, а не з іншими людьми. Високий відсоток відповідей за цією категорією поєднується з відсутністю відповідей за низкою інших оціночних категорій або їх мінімальної представленості, а це також можна проінтерпретувати як «простоту» внутрішнього світу особистості, його незрілість.

Крім активних безособових дій, у досліджуваних також виявлено високі показники за категорією комунікація (56% від загальної вибірки). Високий відсоток відповідей за такою категорією є ознакою високої комунікативності, але оскільки у більшості досліджуваних (лише у 5 осіб, що становить 16% від загальної вибірки) майже відсутні відповіді за категорією «емоційність», це відображає певний формалізм у взаєминах з іншими людьми.

Таблиця 3

Кількісні показники прояву супутніх показників (за методикою «Тест руки Вагнера»), n=30

I				MAL				WITH				PATH			
n-13		n-17		n-13		n-17		n-13		n-17		n-13		n-17	
К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
0	0	0	0	4	30,8	3	17,6	3	23,1	1	5,8	4	30,8	2	11,7

У 6 осіб (20% від загальної вибірки) також виявлено високий відсоток за категорією «демонстративність». Такі особи намагаються бути в центрі уваги, виділятися, «тягнути ковдру на себе».

Крім цього, ми вираховували за формулами такі супутні показники, як: схильність до відкритої агресивної поведінки; ступінь особистісної дезадаптації; тенденція до відходу від реальності; наявність психопатології. Результати наведено в табл. 3, де n-13 – особи, в яких виявлено ймовірні ознаки посттравматичного стресового розладу, а n-17 – особи, в яких не виявлено ознак ПТСР. I – схильність до відкритої агресивної поведінки; MAL – ступінь особистісної дезадаптації; WITH – тенденція до відходу від реальності; PATH – наявність психопатологій.

Мотивацією до вибору методики «Тест Вагнера» було визначення дослідниками схильності до відкритої агресивної поведінки, ступеня особистісної дезадаптації, тенденції до відходу від реальності та наявності психопатологій важливими показниками ПТСР. Результати емпіричного дослідження дозволили констатувати низький рівень прояву цих показників.

Схильності до відкритої агресивної поведінки не виявлено у жодного досліджуваного,

ступінь особистісної дезадаптації виявлено у 4 осіб (30,8% від загальної вибірки) з вибірки, що мають ймовірні ознаки ПТСР, та у 3 осіб (17,6% від загальної вибірки) з вибірки, що не мають таких ознак. Тенденція до відходу від реальності виявлена у 3 осіб (23,1% від загальної вибірки) з першої вибірки та у однієї особи (5,8% від загальної вибірки) з другої. Наявність психопатологій визначена у 4 осіб (30,8% від загальної вибірки) з вибірки, що мають ймовірні ознаки ПТСР, та у 2 осіб (11,7% від загальної вибірки) з вибірки, що не мають таких ознак.

Висновки. Таким чином, проведене діагностичне дослідження дозволяє констатувати наявність імовірного ПТСР у 23% респондентів, які потребують уточнення діагнозу та співпраці з психіатром. Найбільш вираженими симптомами ПТСР в учасників бойових дій є порушення якості та тривалості сну, підвищена тривожність, дратівливість та уникнення спогадів про травматичні події. Також додаткової уваги потребують респонденти із наявністю інтрузій та флешбеків.

Наступним етапом дослідження є розробка на основі діагностичних даних комплексної системи психологічної реабілітації в умовах медико-соціальних центрів.

Список літератури:

1. Алещенко В. Психологічна реабілітація учасників бойових дій: теоретико-методологічне обґрунтування моделі. 15 с. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjlgO68cHuAhUM9IUKHR-kCnI4ChAWMAV6BAgJEAJ&url=http%3A%2F%2Fpsyj.udpu.edu.ua%2Farticle%2Fdownload%2F195935%2F196255&usq=AOvVaw03Qs8hNhTZaKqGGD4Z4iaJ> (дата звернення: 28.01.2021).
2. Василенко С. Психологічна реабілітація у системі психологічного забезпечення підготовки та застосування військ (сил) Збройних сил України у сучасних умовах. *Вісник Національного університету оборони України*. 2019. № 1 (51). С. 5–10. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjlgO68cHuAhUM9IUKHR-kCnI4ChAWMAF6BAgDEAI&url=http%3A%2F%2Fvisnyk.nuou.org.ua%2Farticle%2Fdownload%2F194909%2F195105&usq=AOvVaw32Z-PJwzaqFvipI7o6MAdI> (дата звернення: 28.01.2021).
3. Гайдабрус А. Комплексний посттравматичний стресовий розлад у учасників бойових дій у зоні операції об'єднаних сил у ракурсі одинадцятої редакції міжнародної класифікації хвороб. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2019. Випуск 11 С. 19–24. URL: <https://www.readcube.com/articles/10.26565%2F2312-5675-2019-11-02> (дата звернення: 29.01.2021).
4. Лозінська Н. Особливості психологічної травматизації військовослужбовців – учасників АТО : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Харків, 2019. 28 с. URL: <https://nuczu.edu.ua/images/topmenu/science/spetsializovani-vcheni-rady/2/arefLozinska.pdf> (дата звернення: 28.01.2021).
5. Проблемні питання психологічної реабілітації ветеранів – учасників антитерористичної операції та військовослужбовців операції об'єднаних сил в Україні (аналітичний огляд літератури) / І.І. Назар

ренко та ін. *Україна. Здоров'я нації*. 2019. № 1 (54). С. 48–58. URL: https://foundationdv.com/site-static/Uzn_2019_1_10.pdf (дата звернення: 29.01.2021).

б. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : методичний посібник. / О.М. Кокун. та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.

Rudenko O.V., Kharadzhi L.O. SPECIFICS MANIFESTATION OF SIGNS OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER THE PERSONALITY OF MILITARY SERVANTS – PARTICIPANTS OF THE JOINT FORCES OPERATION

The article presents the results of empirical studies of the presence of signs of post-traumatic stress disorder that military servants suffer from, as witnesses of Joint forces operation. Post-traumatic stress disorder is considered as a type of neurosis that occurs as a result of experiencing psycho-traumatic events, manifests itself as a delayed reaction to stress and is characterized by disorders in the cognitive, emotional, physical and behavioural spheres of personality. The main criteria for the manifestation of PTSD are intrusion, avoidance and excitability. Number of methods of diagnostics of indicators of these criteria in cognitive, emotional, physical, behavioural spheres is offered and tested; the generalized results of research are presented.

23% of people were diagnosed with probable PTSD. Respondents are characterized by obsessive thoughts about being in a combat zone, flashbacks about past events, which are often accompanied by a distorted perception of the reality of space and time. There is also a violation of the quality and duration of sleep, which manifests itself in poor sleep or waking up in the morning, in addition, they are concerned about the night terrors of the events. Some signs of PTSD were found in 46% of the total sample, these are increased anxiety, irritability, impulsivity, outbursts of anger. 26% of people do not have pronounced signs of PTSD. The most pronounced symptoms of PTSD are impaired quality and duration of sleep (86% of the total sample), increased irritability and avoidance of memories of traumatic events (76% and 60% of the total sample, respectively).

The most mobile expressed criteria for the manifestation of PTSD are physiological excitability and unification (43.4% and 30% of the total sample, respectively).

Among the accompanying signs of PTSD, it was found that most respondents are dominated by high psychological activity (80% of the total sample), which is expressed in the categories: active impersonal actions (80%), communication (56%), which against the background of low rates in the category of emotionality (16%), reflects a certain formalism in relationships with other people.

Key words: *psychotrauma, traumatic experience, stress response, criteria of intrusion, avoidance and excitability, manifestations of PTSD in the emotional, cognitive, physical and behavioural spheres.*

Сколота Е.В.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО ПРОФІЛЮ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті розглядається асертивність як професійно значуща характеристика особистості майбутнього психолога, обґрунтовується необхідність її цілеспрямованого формування для покращення внутрішнього розкриття молодого людини як професіонала і її адаптації в професійному середовищі загалом.

Проведено аналіз наукових праць, в яких вчені досліджували розвиток асертивності в рамках розвитку соціальної адаптації особистості, проблеми ствердження особистості у соціумі, формування професійно значущих рис особистості.

Зроблено акцент на важливості внутрішніх чинників професійної активності майбутнього психолога. Самооцінка і рівень домагань визначатимуть його поведінку в складних, професійно-відповідальних ситуаціях соціальної взаємодії, впливатимуть на процес формування навичок асертивної поведінки.

З огляду на те, що психологи чутливі до соціальних і психологічних стресів, особливої значущості набуває проблема збереження особистісної стійкості в умовах тиску соціального середовища. Навички асертивної поведінки є елементом первинної профілактики професійних деформацій і протиставляються маніпуляції і деструктивним формам впливу.

Відсутність необхідних життєвих навичок, стратегій поведінки, нездатність майбутніх психологів впоратися з новими соціальними вимогами в майбутньому можуть спричинити розвиток відхилень у поведінці і привести до професійних деформацій.

Високий рівень асертивної поведінки значно підвищує адаптаційні процеси майбутніх психологів у професійному середовищі, сприяє їх соціалізації і задає вектор їхнього професійного успіху, самоактуалізації і самореалізації.

Необхідним постає питання вивчення специфіки формування навичок асертивної поведінки у майбутніх психологів, створення психолого-педагогічної програми занять з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей молоді.

Ключові слова: асертивність, професійно значуща якість, професія психолога.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільних відносин ефективність функціонування окремої особистості пов'язана з низкою соціально значущих якостей, що визначають стратегію взаємодії суб'єктів. Однією з таких якостей, на думку сучасних дослідників у галузі психології, є асертивність.

Асертивність як частина особистісного потенціалу виступає необхідною умовою для самореалізації і є провідним фактором професійного розвитку майбутніх психологів.

Асертивність – термін, запозичений з англійської мови, де він виступає похідним від дієслова *assert* – стверджувати, наполягати на своєму. Асертивність – це вміння людини діяти самостійно та автономно, адекватно соціальній ситуації на основі самоповаги і позитивного самооцінювання, а також здатність до самоствердження своєї позиції з повагою до особистих кордонів та інтересів оточуючих.

У деяких наукових роботах зарубіжних дослідників асертивність розглядається як частина емоційного інтелекту. Вважається, що асертивна особистість володіє не тільки здатністю до емоційного самоаналізу, що дозволяє чітко визначати власні почуття, але також має досить влади над особистими імпульсами, щоб вони могли бути виражені у відповідній формі, що, на нашу думку, є важливою професійною рисою майбутніх психологів.

Оскільки саме юнацький, студентський вік є визначальним в освоєнні професійно важливих навичок, що сприятимуть ефективній комунікації з майбутніми клієнтами, варто особливу увагу приділити процесу формування навичок асертивної поведінки у майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «асертивна поведінка» з'являється в працях учених у другій половині ХХ століття як одне з психологічних явищ, що розглядаються дослід-

никами, які належать до різних шкіл і напрямів біхевіоризму.

Так, на думку американського психолога Е. Солтера, вільна самореалізація і незалежність людини в конструктивній міжособистісній взаємодії протиставляється маніпуляції і деструктивним, агресивним формам поведінки. Дослідник резюмував свій практичний досвід і спробував дати йому теоретичне пояснення у своїй роботі «Умовно-рефлекторна терапія». На думку автора, причини ригідності і неасертивності були насамперед фізіологічними (органічними) [14].

Спираючись на класичні теорії, Е. Солтер припустив, що неасертивність людини зумовлена переважанням процесів гальмування над процесами збудження в центральній нервовій системі, що, своєю чергою, є причиною «пригніченої» індивідуальності, яка не може відкрито і спонтанно виражати свої почуття, бажання і потреби. Така особистість є обмеженою у самореалізації і відчуває труднощі у спілкуванні з іншими людьми. Ці акценти теорії Е. Солтера були впроваджені як терапевтичні прийоми у його клінічну практику. У розробленій ним «умовно рефлекторній терапії» основна увага приділялася необхідності повного і спонтанного вираження особистих почуттів, бажань і потреб як умова розширення можливостей для самореалізації та особистісного розвитку [14].

У наукових і практичних роботах дослідників С. Бішопа і В. Ромека відзначається, що асертивну поведінку можна спеціально формувати в результаті навчання і цілеспрямованого відпрацювання відповідних навичок як у дорослих, так і у дітей [2].

На думку В. Ромека, Є. Крукович, абсолютне вираження всіх своїх почуттів і прагнень може вступати в конфлікт з потребами соціального середовища. Відомий психолог зазначає, що правила, сформовані Е. Солтером, прийнятні лише в клінічній практиці, але з точки зору реальних соціальних подій вони, швидше за все, виявляються спірними [9].

Виходячи з теорії соціально-компетентної поведінки, С. Медведєва вважає, що методи і звички для відкритого вираження почуттів, безсумнівно, є важливою складовою частиною людської поведінки у ситуаціях професійної взаємодії практичних психологів [7].

Дослідниця Л. Марчук адаптує поняття асертивності особистості, яке розроблене Е. Солтером, та вважає, що вони є важливою частиною прояву асертивної поведінки майбутнього психолога [6].

Американський психолог Ст. Стайн також не вважав доцільним відкритого проголошення всіх емоцій. Він розглядав асертивність як частину емоційного інтелекту і вважав, що асертивна особистість володіє не тільки здатністю до емоційного самоаналізу, що дозволяє чітко визначати власні почуття, а й також має досить влади над особистими імпульсами, щоб вони могли бути виражені у відповідній формі і з відповідною силою [15].

Л. Ніколаєв основною характеристикою асертивності особистості визначає здатність до відкритого і спонтанного вираження почуттів [8], тим самим визнаючи асертивність соціально виправданим невербальним або вербальним вираженням почуттів.

Варто уточнити, що загалом у психологічних джерелах асертивна поведінка протиставляється агресивній і невпевненій поведінці.

Постановка завдання. Мета статті – визначити вплив самооцінки та рівня домагань на поведінку психолога у складних, професійно-відповідальних ситуаціях соціальної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Поведінка – рухова активність живих істот, що включає моменти нерухомості, виконавчу ланку вищого рівня взаємодії цілісного організму з навколишнім середовищем [3].

Поведінкова психотерапія визначає навчання ключовим аспектом зміни в поведінці, що виникають у процесі життєдіяльності. Отже, в процесі навчання людина освоює нові форми поведінки, змінює неконструктивні поведінкові шаблони на ефективні моделі взаємодії з оточуючими.

Навчання у людей значною мірою визначається процесами спостереження, наслідування і моделювання. У роботах А. Бандури навчання через спостереження регулюється процесами уваги, збереження образу спостережуваного, рухового відтворення його поведінки, мотивації до оволодіння спостережуваною поведінкою. А рівень мотивації поведінки визначається цінністю досягнутих результатів і відповідністю поведінки вимогам норм поведінки [10].

Моделювання та відпрацювання нових поведінкових шаблонів за допомогою спеціальних технік і вправ дозволяє розширювати поведінкові прояви особистості, сприяє розвитку гнучкості у взаємодії з оточуючими, а також успішній самореалізації у суспільстві.

Слід відзначити, що натепер багато уваги приділяється формуванню поведінкових навичок. Виходячи із запиту суспільства на певні особис-

тісні якості, що сприяють досягненню успіху і певного рівня соціального добробуту індивідумів, дуже поширені програми соціально-психологічних тренінгів з формування і розвитку соціально важливих поведінкових навичок.

Одним з популярних напрямів розвитку особистісних якостей і поведінкових навичок у сучасному суспільстві стає розвиток впевненості, впевненої поведінки. Зазвичай у наукових роботах дослідників такий вид поведінки визначається як асертивність.

Як уже було зазначено вище, перші дослідження асертивної поведінки було проведено Е. Солтером. Працюючи з депресивними клієнтами, вчений намагався виявити причини їх нерішучості і знайти спосіб лікування або зменшення її невротичного впливу [14].

Хоча деякі психологи виявили певні недоліки в теоретичних поглядах Е. Солтера, його ідеї являли інтерес і дали поштовх до подальших досліджень асертивності поведінки. Деякі елементи з його теорії мали велике значення в пропонуваній згодом навчальних програмах для розвитку асертивності.

Психіатр Дж. Вольпе створив кілька таких програм, які стали дуже популярними в клінічній практиці у США. Слід відзначити, що Дж. Вольпе (учень і послідовник Е. Солтера) у наукових роботах використовував його основні ідеї та визнавав, що головною характеристикою асертивності особистості була здатність до відкритого і спонтанного вираження почуттів. Він дав визначення асертивності як «соціально виправданому невербальному або вербальному вираженню почуттів» [16].

Поведінкова терапія, яку Дж. Вольпе використовував для розвитку впевненості у собі, в основному була спрямована на те, щоб позбавити людину від соціальних страхів і для підтримки високого рівня самооцінки, незалежно від життєвих негараздів. Крім цих нових акцентів, він продовжив практику зі створення потенціалу для вільного вираження почуттів, поведінкової спонтанності і вільного спілкування з людьми на різних рівнях [16].

Іншим відомим клінічним психологом, який займався проблемами поведінкової терапії, був А. Лазарус. У своїй практиці вчений зосередився на трансформації агресії у соціально прийнятні форми. Він визначив асертивну поведінку як «соціально компетентність». Відсутність такої компетентності зумовлювалась нестачею поведінкових стратегій, що забезпечують повне оволо-

діння соціальною реальністю, а також ригідністю, нездатністю адаптуватися і низькою гнучкістю поведінки [12].

Відсутність поведінкових альтернатив ученим визначалася як «соціальний дефіцит» і вважалася однією з основних причин неасертивності. Ці ідеї були укладені у схему «мультимодальної терапії», запропонованої дослідником. За допомогою послідовного контролю певних міжособистісних відносин ним коригувались навички соціального дефіциту і відбувалось набуття соціальної компетентності клієнтами.

Л. Ніколаєв стверджує, що в основі асертивності лежить упевненість у собі, тобто переживання людиною своїх можливостей, адекватних тим завданням, які стоять перед нею в житті і які вона ставить перед собою. Асертивністю називається пряма, відкрита поведінка, що не має на меті завдати шкоди іншим людям [13], що, на нашу думку, і є професійно важливою якістю майбутнього психолога.

Компетентним, кваліфікованим майбутній психолог стає в процесі виховання та формування у себе професійно важливих якостей і дотримуючись моральних і етичних норм поведінки у роботі з клієнтами, які виробила психологічна практика. Професійно важливі якості є індивідуальними якостями суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння. Професійно важливі якості психолога, дотримання ним морально-етичних норм поведінки в професійній діяльності є одними з показників оцінки професійної компетентності, забезпечують його соціальну адаптованість, здатність до саморегуляції і багаторівневої рефлексії.

У масовій свідомості психолог – це перш за все практик. Йому необхідні такі якості, як комунікативна компетентність, інтелектуальність, наявність глибоких знань, розвинена самосвідомість, розвинена рефлексія. А. Донцов, Г. Белокрылова у числі часто згадуваних якостей, складників психологічного портрета психолога називають: талановитий, душевний, активний, сильний, відкритий, доступний, включений, демократичний, оптимістичний, радісний [4].

Втім у науковому дискурсі асертивність зазвичай трактується як упевненість у собі, наполегливість. Це особливий тип поведінки, який дозволяє людині конкретно і рішуче заявляти про свої потреби, бажання і почуття іншим людям без обмеження їхніх прав.

Відомий вчений Є. Климов якостями, якими, на його думку, повинна володіти молода людина,

яка вибрала собі професію психолога, називає «...шанобливе, навіть побожне, ставлення до людини. Ставлення до людей – це, мені здається, перша якість, яка повинна бути присутня у психолога, будь ти теоретик або практик. І якщо у когось немає цієї якості, необхідно серйозно попрацювати над собою». Крім того, він вважає за необхідне враховувати і неухильно дотримуватися морально-етичних норм, що існують у професії психолога [5].

Н. Чепелева і Н. Пов'якель виявили, що для успіху практичного психолога найважливішими якостями особистості є такі: загальний інтелект, стресостійкість, що підтримує стиль спілкування. Психолог-дослідник інтелектуальний, емоційно холодний і раціональний у підтримці контактів, стриманий у прояві загального інтересу до людини. Практик уміє підтримувати контакт і стійкий до стресу під час спілкування, може контролювати свою поведінку, емоційно заразливий, емпатійний, підвищено самовпевнений, розслаблений, енергійний і самодостатній [10].

Отже, відсутність необхідних життєвих навичок, стратегій поведінки, нездатність майбутніх психологів впоратися з новими соціальними вимогами можуть привести до неготовності до професійної діяльності або низької фаховості.

Згідно з дослідженнями вищезгаданого Е. Солтера, у понятті «асертивна поведінка» вільна самореалізація і незалежність людини в конструктивній міжособистісній взаємодії протиставляється маніпуляції і деструктивним, агресивним формам впливу на людей, що відповідає морально-етичним нормам професії психолога.

З огляду на те, що психологи також чутливі до соціальних і психологічних стресів, особливої значущості набуває проблема збереження особистісної стійкості в умовах тиску соціального середовища. Навички асертивної поведінки у такому разі є свого роду елементом первинної профілактики професійних деформацій і протиставляються маніпуляції і деструктивним формам впливу.

Наприклад, з точки зору клінічної психології асертивність розглядається в основному в зв'язку з виникненням деяких психологічних розладів. У пошуках шляхів подолання неасертивності клінічні психологи вивчали її походження і механізми формування. Так, А. Бек і А. Фрімен успішно застосували тренінг асертивності у лікуванні емо-

ційно нестабільних розладів особистості, залежних та біполярних (пасивно-агресивних) розладів особистості [4].

Через складний характер професійної діяльності їх попередження і подолання вимагає багатостороннього аналізу факторів і причин, які запускають виникнення деформацій, а також умов, що сприяють ефективній асертивній поведінці майбутнього психолога. Усе це актуалізує вивчення проблеми формування асертивності, створює передумови для вивчення особливостей її формування у студентському віці.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що виконання умов професійного розвитку особистості: вирішення задач розвитку, тобто набуття психологічних новоутворень, що відповідають вимогам певного вікового етапу в результаті виникнення і розвитку професійної діяльності, сприятливої соціальної ситуації розвитку, відсутність емоційного неблагополуччя дозволяє здійснити повноцінну реалізацію життєвих сенсів за допомогою активності людини, зумовленої її індивідуальними особливостями.

У такому разі високий рівень асертивної поведінки значно підвищує адаптаційні процеси майбутніх психологів у професійному середовищі, позитивно впливає на їх соціалізацію і задає вектор їхнього професійного успіху, самоактуалізації і самореалізації.

З іншого боку, в наукових дослідженнях не досить диференційована ефективність проведеної роботи із формування навичок асертивної поведінки у майбутніх психологів. Так, до теперішнього часу не вивчено взаємозв'язок індивідуально-психологічних особливостей особистості майбутнього психолога і процесу формування асертивності.

Отже, необхідне вивчення специфіки формування навичок асертивної поведінки у майбутніх психологів, створення психолого-педагогічної програми занять з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей молоді.

Подальші дослідження передбачають діагностику індивідуальних і особистісних особливостей молоді, проведення програми занять із формування навичок асертивної поведінки, вивчення взаємозв'язку особистісних особливостей і ефективності освоєння навичок асертивної поведінки.

Список літератури:

1. Бек А., Фрімен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности. Практикум по психотерапии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 544 с.
2. Бишоп С. Тренинг асертивности. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 208 с.

3. Вінтюк Ю.В. Сутність конфлікту з позицій психології поведінки. *Від конфлікту до порозуміння: теорія і практика громадянського суспільства* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 2007. С. 49–52.
4. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов- психологов. *Вопросы психологии*. 1999. № 2. С. 44–50.
5. Климов Е.А. Психология профессионала : избранные психологические труды. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2003. 456 с.
6. Марчук Л.М. Соціально-психологічний супровід формування асертивної поведінки студентів-психологів : методичні рекомендації. Київ : Богданова А.М., 2015. С. 76.
7. Медведєва С.А. Асертивність майбутніх практичних психологів: досвід вивчення. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики* : міжвузівський зб. наук. пр. Одеса : Астропринт, 2008. Вип. 39–40. С. 234–240.
8. Николаев Л.О. Генезис понятия «асертивність». *Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації*: укр. наук. журнал / засновники: Видавничо-друкарський комплекс «Університет «Україна», Всеукраїнська асоціація політ. наук. Київ : Університет «Україна», 2010. № 1. С. 132–135.
9. Ромек В.Г., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 256 с.
10. Чепелєва Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип. III. 1998. С. 35–41.
11. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982, No. 37, p. 122–147.
12. Lazarus A.A. The practice of multimodal therapy. New York : McGraw-Hill. 1981. 257 p.
13. Nikolaiev L. Assertiveness as a part of adolescents' socialization. *European Humanities Studies: State and Society*. Slupsk : Academia Pomorska, 2015. No. 4. P. 21–39.
14. Salter A. Conditioned reflex therapy. New York : Capricorn. 1949. P. 186.
15. Steven J. Stein, Howard E. Emotional Intelligence and Your Success. Stoddart Publishing Co. Ltd., 2000. 276 p.
16. Wolpe J. The practice of behavioral therapy. New York : Pergamon Press. 1982. 208 p.

Skolota E.V. ASSERTIVENESS AS A COMPONENT OF A FUTURE PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL PROFILE

The article deals with assertiveness as a professionally significant characteristic of a future psychologist's personality, substantiates the need for its purposeful formation to improve the inner disclosure of a young person as a professional and his or her adaptation in the professional environment as a whole.

The article provides the analysis of scientific works in which scientists studied the development of assertiveness in the development of a personality's social adaptation, the problem of his or her establishment in the society, the formation of professionally significant personality traits.

The emphasis has been made on the importance of the inner factors of a future psychologist's professional activity. Self-esteem and the level of aspirations will determine his or her behaviour in difficult, professionally responsible situations of social interaction and will influence the process of forming the skills of assertive behaviour.

Considering that psychologists are sensitive to social and psychological stresses, the problem of maintaining personal stability under the pressure of the social environment is of particular importance. Assertive behaviour skills are an element of primary prevention of occupational deformities and are opposed to manipulation and destructive forms of influence.

Lack of necessary life skills, behavioural strategies, the inability of future psychologists to cope with new social requirements, in the future can lead to the development of behavioural deviations and to professional deformations.

A high level of assertive behaviour significantly increases future psychologists' adaptation processes in the professional environment, contributes to their socialization and sets the vector of their professional success, self-actualization and self-realization.

It is necessary to raise the question of studying the specifics of the formation of skills of assertive behaviour in future psychologists, creating a psychological and pedagogical training program, taking into account young people's individual psychological characteristics.

Key words: *assertiveness, professionally significant quality, profession of a psychologist.*

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 378.091.39-059

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/12>

Астахов Д.В.

Донецький національний університет імені Василя Стуса

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГРУПОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено результати теоретичного аналізу особливостей професійної групової взаємодії у процесі виконання спільної діяльності. Відзначено, що досвід професійного співробітництва активно сприяє формуванню ефективного фахівця, який не тільки розуміє специфіку професійної діяльності, але й вміє вибудовувати ефективні професійні взаємозв'язки з колегами у ході виконання спільної діяльності. Показано, що результатом ефективного виконання спільної форми діяльності є суттєві трансформації у виробничо-економічних, організаційно-управлінських та соціально-психологічних показниках життєдіяльності не тільки окремих членів колективу, але і самого колективу. Зауважено, що в колективі провідною є роль міжособистісного спілкування і стосунків, групових і міжгрупових процесів, а також інших соціально-психологічних феноменів у забезпеченні професійної діяльності. Відзначено характерні ознаки спільної діяльності, розглянуто основні складові елементи структури спільної діяльності. Проаналізовано чинники, що впливають на ефективність виконання колективом спільної діяльності, зокрема особливості комунікації, характер змісту та тривалість діяльності, кількісний склад групи, психологічна сумісність та згуртованість. Розкрито поняття та основні характеристики групи як колективного суб'єкта діяльності; представлено основні форми групової взаємодії між учасниками колективу в ході виконання спільної діяльності. Зроблено висновок, що спільна діяльність виступає цілісним феноменом, у якому концентруються та інтегруються основні соціально-психологічні та організаційно-психологічні явища; показано, що зміст спільної діяльності визначає не тільки групові процеси, але й соціально-психологічні властивості, стани самої групи мають істотний вплив на характер виконання спільної діяльності й можуть різною мірою трансформувати та сприяти її ефективності.

Ключові слова: професійна діяльність, колектив, спільна діяльність, групова взаємодія, групові процеси

Постановка проблеми. Динамічні зміни, які характеризують розвиток сучасного суспільства, знаходять своє відображення в усіх сферах життєдіяльності, зокрема у процесах організації професійної діяльності. Сьогодні, в умовах соціально-економічної нестабільності, надзвичайної актуальності набувають питання, які пов'язані з оптимізацією діяльності за рахунок впровадження інноваційних форм управління в різних професійних спільнотах. Загальновідомо, що саме професійна діяльність, будучи однією із форм трудової активності людини, відіграє істотну роль у процесі самореалізації, самоствердження та саморозвитку особистості. Під час професійного становлення фахівців надзвичайно

важливим моментом є знаходження у професійному колективі, виконання спільної діяльності та безпосередня взаємодія з іншими людьми. Слід зазначити, що саме досвід професійного співробітництва активно сприяє формуванню ефективного фахівця, який розуміє специфіку професійної діяльності, вміє вибудовувати ефективні професійні взаємозв'язки з колегами в ході виконання спільної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психології професійної діяльності, зокрема професійної групової взаємодії, висвітлюється у роботах таких вчених, як Б.Г. Ананьєв, В.О. Бодров, С.О. Дружилов, Г.М. Зараковський, В.П. Зінченко, Є.О. Клімов, О.М. Леонт'єв,

Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков та інших. Проблема спільної діяльності є предметом чисельних досліджень таких науковців, як А.В. Журавлев, Б.Ф. Ломов, М.М. Обозов, Л.І. Уманський, А.С. Чернишов та інші. Різні аспекти спільної діяльності та професійної групової взаємодії представлені у роботах сучасних вітчизняних дослідників Г.В. Ложкін, Л.М. Карамушка, О.М. Кокун, В.В. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик та інші. Однак, незважаючи на широкий пласт різнопланових досліджень у даному напрямку, актуальною залишається проблема вивчення особливостей професійної групової взаємодії у процесі виконання спільної діяльності в умовах інтенсивного розвитку сучасного суспільства, появи нових професій та трансформації характеру професійної діяльності в багатьох наявних.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей професійної групової взаємодії у процесі виконання спільної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Найвищою формою організації людей, які здійснюють спільну діяльність на засадах гармонізації індивідуальних, групових і суспільних цілей, інтересів і цінностей, прийнято вважати колектив. Слід зазначити, що в колективі провідною є роль міжособистісного спілкування і стосунків, групових і міжгрупових процесів, а також інших соціально-психологічних феноменів у забезпеченні професійної діяльності. Процес професійної взаємодії людей, їх спілкування формує міжособистісні стосунки, зміст, спрямованість, динаміка яких визначає міру ефективності людини у процесі виконання спільної діяльності.

Варто відмітити, що спільна діяльність професійного колективу представляє собою не просто діяльність людей, які об'єднані спільними інтересами чи цілями, симпатіями або цінностями. Це, перш за все, діяльність людей, які є членами певного колективу та підкоряються правилам і нормам цього колективу та виконують задану їм спільну роботу відповідно до економічних, технічних і організаційних вимог [4]. Досліджуючи проблему спільної діяльності, необхідним є виокремлення двох аспектів, таких як власно предметна діяльність та сукупність процесів, що визначають характер професійної групової взаємодії між учасниками цієї діяльності. Особливості виконання спільної діяльності мають певний вплив на характер стосунків у групі, на формування відносин взаємної залежності учасників (діяльнісної та психологічної), на групові процеси, зокрема спілкування, згуртованість тощо.

Результатом ефективного виконання спільної форми діяльності є суттєві трансформації у виробничо-економічних, організаційно-управлінських та соціально-психологічних показниках життєдіяльності не тільки окремих членів колективу, але і самого колективу. Так, по-перше, спостерігаються позитивні зміни у сфері виробництва, а саме: підвищується продуктивність праці і якість продукції (або послуг), більш ефективно використовуються робочий час, трудові та матеріальні ресурси колективу та організації (підприємства) в цілому. По-друге, змінюється система управління, посилюється її спільний характер, розвивається самоуправління на різних рівнях виробничої організації. По-третє, відбуваються якісні зміни у груповій взаємодії членів колективу, зокрема підвищується рівень їх соціальної активності, покращується соціально-психологічний клімат, зростає рівень згуртованості, організованості колективу [6].

Слід зазначити, що характерними ознаками спільної діяльності є:

1) просторова і тимчасова присутність учасників, що створює можливість безпосереднього особистого контакту між ними, в тому числі обміну діями, інформацією, а також взаємної перцепції;

2) наявність єдиної цілі передбачуваного результату спільної діяльності, який відповідає загальними інтересами і сприяє реалізації потреб кожного члену колективу, хто є долученим до виконання спільної діяльності;

3) наявність органів організації та керівництва, які втілені в особі одного із учасників, який наділений відповідними повноваженнями, або розподілені поміж усіма учасниками;

4) розподіл процесу спільної діяльності між учасниками, зумовлений характером цілі, засобів і умов її досягнення, складом та рівнем кваліфікації виконавців (передбачається взаємозалежність індивідів, що виявляється або в кінцевому продукту сумісної діяльності, або в самому процесі його виробництва);

5) виникнення у процесі спільної діяльності міжособистісних відносин, які створюються на підставі предметно заданої функціональної взаємодії та набувають із часом відносно самостійний характер. Будучи зумовлені змістом та характером спільної діяльності, міжособистісні відносини впливають на її процес та результати [10].

Складовими елементами структури спільної діяльності виступає: загальна мета діяльності; мотиви діяльності; спільні дії учасників; загальний (кінцевий) результат діяльності. Для грун-

товного аналізу окресленого питання, на нашу думку, доцільно коротко розглянути їх зміст. Так, спільна мета – це власне те, чого прагне досягти група, виконуючи спільну діяльність, її результат, що уявляється ідеальним. Мета може бути визначена у вигляді окремих і конкретних групових завдань, поетапне вирішення яких наближає групу до досягнення спільної мети. Наступний елемент – мотив діяльності – це власно те, що спонукає групу до спільної діяльності, безпосередньо спонукальна сила. Спільна дія – це елемент спільної діяльності, що спрямований на виконання поточного групового завдання. І останній елемент структури спільної діяльності, загальний результат – це те, що реально досягає колектив учасників у результаті виконання спільної діяльності. Під час виконання спільної діяльності важливими є процеси розподілу, інтеграції, координації та управління індивідуальними цілями учасників, їхніми мотивами, діями та результатами [7]. Слід зазначити, що всі ці процеси знаходяться в основі кожного вищезазначеного компоненту структури.

Ефективність виконання колективом спільної діяльності залежить від багатьох чинників. Так, на думку О.В. Цукатової, цей процес залежить від різних за своїм змістом форм спілкування, які зумовлені характером міжособистісної та внутрішньогрупової взаємодії [12]. Згідно з позицією Р. Немова, ефективність спільної діяльності залежить від таких показників, як міжособистісні переваги та інтенсивність міжособистісного спілкування у межах колективу [9].

Сам факт існування спільної діяльності, а також характер її змісту, як наголошують Г. Андреева та Я. Яноушек, визначають, у кінцевому рахунку, особливості формування соціально-психологічної реальності групи. Дослідники також підкреслюють, що на перебіг та ефективність спільної діяльності у колективах, які вже склалися і функціонують протягом тривалого часу, мають вплив різноманітні внутрішньогрупові процеси: спілкування, згуртованість, лідерство тощо [1].

У цілому ефективність спільної діяльності оцінюється результатами роботи групи і задоволеністю її учасників. Дослідники відзначають, що тривалість спільної діяльності має важливе значення для групової ефективності. Встановлено, що чим довше люди працюють разом, тим більше впливає на них спільний досвід. Однією з найважливіших умов, що визначає характер виконання спільної діяльності, а також особливості групової взаємодії, виступає специфіка і складність поставлених завдань, які можуть бути розділені на такі

типи, як: проблемні, що характеризуються помітною орієнтацією членів групи на дії; дискусійні, що передбачають високу міру залученості членів групи на дії; продуктивні, що визначаються значним рівнем оригінальності висунутих ідей. Аналіз чисельних досліджень свідчить про те, що складність завдань спільної діяльності посилює мотивацію членів групи, веде до більшої самоорганізації колективу за рахунок розвитку лідерства та активної взаємодії усіх учасників процесу [5].

Важливим чинником спільної діяльності є кількісний склад групи [2]. У соціально-психологічних дослідженнях сформувались уявлення про існування нижнього та верхнього кількісного порогу групи, яка виконує певну діяльність: нижній кількісний поріг – це мінімально необхідна кількість людей, які можуть ефективно виконати завдання; верхній кількісний поріг – це максимально можлива кількість людей, за якої ефективно виконується завдання; цікаво, що без шкоди для якості виконання їхня кількість може бути скорочена, але вже не може збільшуватися. Цілком зрозуміло, що співвідношення між кількістю членів групи і ефективністю співпраці має певну залежність. Зі збільшенням групи її ефективність зростає, однак лише до певної міри. За досягнення певного «критичного значення» величина групи перестає позитивно впливати на ефективність діяльності, і при подальшому збільшенні кількості групи її ефективність знижується (люди починають заважати одне одному).

Однією з найважливіших умов ефективної спільної діяльності, про що свідчить не тільки аналіз літературних джерел, але і безпосередньо життєдіяльність професійних колективів, є психологічна сумісність її членів. Відомо, що психологічна сумісність, будучи складним соціально-психологічним явищем, визначає взаємодоповнення, оптимальну єдність і несуперечність психологічних властивостей, рис двох і більше людей. Значення психологічної сумісності полягає в тому, що вона дозволяє швидко досягти спрацьованості та забезпечити відповідно високий рівень ефективності спільної діяльності [11].

На думку В.А. Бодрова, психологічну сумісність можна розглядати як співвідношення індивідуальних особливостей людей, при яких найбільш сприятливо протікають їхня спільна діяльність та спілкування [3]. Автор доводить, що психологічна сумісність стосується тільки конкретного виду та умов діяльності, тобто люди, які входять до однієї групи, можуть бути сумісними і несумісними в різних видах діяльності.

Виступаючи соціально-психологічною характеристикою групи, психологічна сумісність виявляється у спроможності її членів узгоджувати свої дії і оптимізувати взаємовідносини в різних видах спільної діяльності.

Під час визначення психологічної сумісності, згідно з дослідженнями Л.М. Карамушки, важливим та необхідним є урахування таких психологічних характеристик членів колективу, як соціально-професійні потреби та інтереси, особливості темпераменту та характеру, рівень професійної підготовки та майстерності, а також вікових і статевих показників. На думку дослідниці, саме оптимальне поєднання цих характеристик забезпечує найбільшу ефективність діяльності колективу [8].

У дослідженні М.М. Обозова [10] виокремлюються такі критерії психологічної сумісності членів колективу:

- 1) високий рівень згуртованості колективу;
- 2) групова стабільність у часі;
- 3) висока ефективність спільної діяльності;
- 4) низька конфліктність;
- 5) високий рівень взаєморозуміння між учасниками.

Важливою умовою ефективного виконання колективом спільної діяльності вважається згуртованість групи, що виявляється у взаємних «притягуваннях» членів групи одне до одного. У згуртованих групах ефективність співпраці набагато вища, менше напруги, проблем у спілкуванні. При цьому правильна організація спільної діяльності значно сприяє підвищенню рівня згуртованості групи.

На сучасному етапі розвитку психології праці та соціальної психології в межах дослідження спільної діяльності все частіше науковці використовують поняття «колективний суб'єкт діяльності», тим самим підкреслюючи не пасивну, а активну сутність колективу по відношенню до виконання спільної діяльності [6]. Слід відмітити, що не кожна група виступає суб'єктом спільної діяльності. Основними умовами, за яких можна використовувати це поняття, даючи оцінку колективу, виступають: по-перше, наявність спільних цілей діяльності; по-друге, процес досягнення цих цілей спирається на спільні дії і без них є неможливим; по-третє, отриманий кінцевий результат виступає основою для оцінки дій всієї групи. Також як ознаку колективного суб'єкта діяльності можна розглядати наявність спільних мотивів діяльності.

Серед основних характеристик колективного суб'єкта діяльності можна виокремити:

- цілеспрямованість (прагнення до основної значущої для колективу цілі);
- вмотивованість (дієве ставлення до спільної діяльності);
- інтегрованість (взаємозв'язок та взаємозалежність учасників виконання спільної діяльності);
- структурованість (чіткість взаємного розподілу функцій та відповідальності);
- погодженість (взаємна зумовленість дій усіх учасників виконання спільної діяльності);
- організованість або управління (відповідність певному порядку діяльності);
- результативність (здатність досягати кінцевого результату) [7].

У дослідженні Л.І. Уманського відзначається, що в організації спільної діяльності можна виокремити три основні моделі: модель сумісно-індивідуальної діяльності, коли кожен член групи виконує свою частину роботи незалежно від інших; модель сумісно-послідовної діяльності, коли групове завдання виконується послідовно кожним членом групи; модель сумісно-взаємодіючої діяльності, коли завдання виконується за умов безпосередньої взаємодії між усіма учасниками [5].

У ході виконання спільної діяльності можна виокремити п'ять основних форм групової взаємодії між учасниками колективу [4]. Так, перша форма – це співпраця, що передбачає кооперацію у всіх напрямках діяльності, вона визначається спільністю зусиль у досягненні цілей групи та потребами міжособистісного спілкування. При досягненні загальних цілей враховуються інтереси всіх індивідів. Характерним для учасників діяльності є прояв взаємного сприяння взаємодопомоги один одному в різних ситуаціях. Друга форма – це суперництво, що передбачає конкуренцію в діяльності людей, яка виявляється у прагненні до домінування власної ролі під час досягнення цілей групи, в міжособистісному спілкуванні. Учасник готовий надати допомогу іншим виключно у ситуації, коли вона відповідає його інтересам і цілям. Третя форма – це індивідуалізм, коли учасник прагне до досягнення власних цілей, задоволення власних інтересів, не враховуючи інтереси інших. Людина діє так, ніби його власні зусилля та досягнення цілі не пов'язані із зусиллями інших і зовсім не залежать від них. При цьому індивід ухиляється від надання будь-якої допомоги іншими, обмежуючись формальними рамками власних обов'язків. Четверта форма – це пристосування, коли взаємодія у процесі досягнення спільних цілей спонукає людину

толерантно ставитися до дій, поглядів та позицій інших, що може призводити до нехтування власними інтересами та думками. Надаючи допомогу іншим, індивід може переживати внутрішньоособистісні конфлікти. Остання, п'ята форма – це конфлікт, що виявляється у різних формах протистояння між учасниками колективу. Найчастіше виникає, коли у процесі реалізації загальних цілей стикаються інтереси різних індивідів. Виходячи з вищевикладеного, стає зрозумілим, що група (колектив), між членами якої існують різного роду міжособистісні бар'єри, конфлікти, а характер взаємостосунків у процесі діяльності побудований на суперництві, конфронтації, має дуже низькі шанси ефективного виконання різних видів спільної діяльності.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що спільна діяльність виступає цілісним феноменом, у якому концентруються та інтегруються

основні соціально-психологічні та організаційно-психологічні явища. У межах дослідження проблеми спільної діяльності найбільш повно представлено взаємозв'язок та взаємозалежність основних психологічних понять та феноменів: особистість, група та діяльність. Дослідження проблеми спільної діяльності показало, що не тільки зміст спільної діяльності визначає групові процеси, але й соціально-психологічні властивості та стани самої групи мають істотний вплив на характер виконання спільної діяльності й можуть різною мірою трансформувати та сприяти її ефективності.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретичному аналізі та емпіричному дослідженні особливостей професійної групової взаємодії фахівців інформаційно-комунікаційних технологій, для яких командна робота є надзвичайно важливою у процесі виконання різних видів професійної діяльності.

Список літератури:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва : АспектПресс, 2017. 363 с.
2. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала. Москва, 2006. 303 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Москва, 2001. 511 с.
4. Бочелюк В.Й. Психологічні основи спільної трудової діяльності. *Теорія і практика сучасної психології*. 2012. Вип. 4. С. 10–14.
5. Гордієнко В.І., Копець Л.В. Феноменологія професійної діяльності в групі у контексті стабільності та динаміки організаційних форм. *Наукові записки. Національний університет «Києво-Могилянська академія»*. Т. 59: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Редкол.: В.С. Брюховецький та ін.; НАУКМА. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 55–60.
6. Журавлев А.В. Психология совместной деятельности. Москва, 2005. 640 с.
7. Карпов А.В. Психология труда. Москва, 2005. 350 с.
8. Карамушка Л.М. Психология управления. Київ, 2003. 344 с.
9. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. Москва, 1984. 200 с.
10. Обозов Н.Н. Психологическая совместимость и срабатываемость как факторы эффективности труда. *Промышленная социальная психология*. Ленинград. 1982. С. 102–108.
11. Панфілов Ю.І. Ціннісно-орієнтаційна єдність – важливий компонент психологічної сумісності членів малої групи. *Науковий часопис НПУ М.П. Драгоманова*. 2005. № 6(30). С. 240–245.
12. Цукатова Е.В. Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности. *Проблема общения в психологии*. Москва, 1981. С. 148–167.

Astakhov D.V. THE FEATURES OF PROFESSIONAL GROUP INTERACTION DURING JOINT ACTIVITIES

The article presents the results of a theoretical analysis of the features of professional group interaction during joint activities. It is noted that the experience of professional cooperation actively contributes to the formation of an effective specialist who understands not only the specifics of professional activity but also knows how to build effective professional relationships with colleagues in the course of joint activities. It is shown that the result is effective team work is significant transformations in the production-economic, organizational-managerial and socio-psychological indicators of the life of not only individual members of the team, but also the team itself. It is noted that interpersonal communication and relations, group and intergroup processes, as well as other socio-psychological phenomena, play the leading role in ensuring professional activity. The characteristic features of joint activity are noted, the main elements of the structure of joint activity are considered. The factors influencing the effectiveness of the team's joint activities are analyzed, in particular,

communication features, the nature of the content and duration of activities, the quantitative composition of the group, psychological compatibility and cohesion. The concept and main characteristics of the group as a collective subject of activity are revealed; the main forms of group interaction between team members are presented during joint activities. It is concluded that joint activity is a holistic phenomenon in which the main socio-psychological and organizational-psychological phenomena are concentrated and integrated; it is shown that not only the content of joint activities determines group processes, but also socio-psychological properties and states of the group have a significant impact on the nature of group activities and can transform and contribute to their effectiveness in different ways.

Key words: *professional activity, team, joint activity, group interaction, group processes.*

Бондар О.П.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості впливу ігрового простору на психічний розвиток дітей дошкільного віку. Проаналізовано роль та значення проблемно-діяльнісного підходу у проектуванні ігрового простору дітей дошкільного віку. Здійснено аналіз психологічного проектування ігрового простору дітей дошкільного віку в контексті дитиноцентрованого підходу, який спрямований на розвиток індивідуальних можливостей дитини в різних аспектах людського буття, формування внутрішньої свободи і самостійності дитини у відносинах з людьми, які її оточують, і довкіллям. З'ясовано, що сучасний підхід в організації ігрового простору дітей дошкільного віку має ґрунтуватись на розвивальній і охоронній парадигмі з погляду фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я дитини. Доведено, що реалізація дитиноцентрованого підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає не лише впровадження у процес ігрової діяльності можливості бути повновласним господарем свого персонального простору, а й моделювання умов, що забезпечують різноманітні варіанти усвідомлення власних можливостей, виявлення ініціативи і всебічної реалізації себе. Встановлено, що проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є тим процесом, за допомогою якого створюються умови для рефлексивно-розвивального середовища, що забезпечує можливість свободи вибору дитиною власної ігрової діяльності й переходу від однієї до іншої; гнучкості й відвертості у ставленні до ігрової діяльності і взаємодії як із боку дитини, так і з боку дорослого; стимулюванні можливостей ігрового вибору і творчості як із боку дорослого, так і з боку дитини. Визначено, що кожен етап проектування ігрового простору дітей дошкільного віку необхідно розглядати як частину цілісного процесу розвитку дитини, в результаті якого формується самодостатня особистість та закладаються цінності, норми й установки, які сприяють особистісному становленню. Виділено та описано основні етапи проектування ігрового простору дітей дошкільного віку. Констатовано, що з психологічної точки зору процес проектування ігрового простору дітей дошкільного віку – це серія послідовно виникаючих потреб у створенні якісного середовища розвитку сучасної дитини дошкільного віку і пошук відповідних шляхів їх вирішення, синхронізованих з етапами проекту.

Ключові слова: ігровий простір, дитина дошкільного віку, проектування, дитиноцентрованість, соціально-особистісна сфера.

Постановка проблеми. Сучасне вивчення ігрового простору дитини дошкільного віку пов'язане з пошуком шляхів його якісної організації, переважанням дитиноцентрованого підходу у процесі визначення структури ігрового простору, аналізом особливостей активізації особистісного потенціалу дитини дошкільного віку у процесі її включення в ігровий простір та проблемою його впливу на становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку. Однак, незважаючи на те, що проблемі ігрового простору дітей дошкільного віку в останні роки дослідниками приділяється багато уваги, досить часто підходи науковців є вузькоспрямованими. Маловивченим залишається аспект проектування ігрового простору дітей дошкільного віку. Відсутність системного підходу у розумінні особливостей проекту-

вання ігрового простору дітей дошкільного віку впливає на те, що практична реалізація розроблених проблем покращення якості та особливостей організації ігрового простору дітей дошкільного віку носить фрагментарний характер. Якісне проектування ігрового простору дитини дошкільного віку сприятиме встановленню зв'язку теорії з практикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проектування розглядають як «діяльність, під якою розуміється стисле обдумування того, що має бути» (Н. Алексєєв) [1, с. 47]; як один з аспектів творчості, який заснований на плануванні, прогнозуванні, прийнятті рішень та науковому дослідженні (Н. Сибірська) [5, с. 344]; як цілеспрямовану діяльність по знаходженню вирішення проблем і здійснення змін в оточую-

чому середовищі (А. Хуторський, Г. Селевко) [7]; як процес створення прообразу передбачуваного об'єкта, його стану (І. Ліпський). Вченими доведено, що проектування відкриває перспективи до створення сприятливого розвивального середовища, спрямованого на відкриття та актуалізацію ресурсів розвитку особистості дитини. Завдяки використанню технології проектування відкриваються можливості створення індивідуальної ситуації розвитку дитини з урахуванням її особистісних ресурсів [6]. В. Болотовим, В. Слободчиковим та В. Уваровим доведено, що основними теоретичними передумовами для вивчення природи проектування виступає єдність середовища яке проектується та професіоналізації фахівців, що його проектують у відповідності з запитамі суспільства.

Однак, у силу об'єктивних причин, психологічні особливості проектування ігрового простору дітей дошкільного віку не стали предметом спеціального дослідження.

Постановка завдання. Мета статті є аналіз психологічних особливостей проектування ігрового простору дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасних науково-практичних досліджень показує, що відсутня загальноприйнята, науково обґрунтована концепція організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Передбачення та прогнозування результатів впливу ігрового простору на психічний розвиток дітей дошкільного віку має стати важливою складовою в загальній системі розвитку і саморозвитку «Я» дитини. Проектування ігрового простору, в основі якого лежить процес створення проекту, задуму, ідеї, з реалізацією яких пов'язаний розвиток індивідуальних можливостей дитини в різних аспектах людського буття, – один із найважливіших механізмів забезпечення співпраці та співтворчості дітей і дорослих.

У рамках сучасного підходу до системи дошкільної освіти, актуальним є акцент на психологічному проектуванні, яке спирається на зміни у підходах до визначення та розуміння нової, специфічної ролі ігрової діяльності в соціальному й інтелектуальному саморозвитку дитини. Крім того, проектування є важливим елементом діяльності сучасного вихователя, і в тому числі його професійного становлення.

Проектування ігрового простору дітей дошкільного віку повинне мати практично спрямований характер та ґрунтуватися на детальному описові якісної організації різних видів ігрової

діяльності. Проблемно-діяльнісний підхід у проектуванні ігрового простору дітей дошкільного віку полягає у переході від «проблеми» до «проекту», на що власне вказував М. Алексєєв, який зазначав, що проблема – по-давньогрецькому – щось кинуте (кидаємо) вперед, те, до що слід прийти. Проект передбачає також кидання вперед, але вже не матеріальних речей, а думок, ідеальних образів» [1].

Згідно зазначеного підходу, сенсом проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є усвідомлення важливості не лише змісту і форми ігрової діяльності, але й процесу ігрової взаємодії в системах «дорослі – діти», «діти – діти». Проектування ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає вирішення низки організаційних завдань, стратегії діяльності, перебудови темпоральної структури діяльності самого проектувальника. Етап промірковування досягнення необхідного результату в організації і якісному використанні ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає усвідомлення того, для чого потрібно змінювати ігровий простір та в чому полягає специфіка окреслених змін. Такий підхід набуває особливого значення в контексті сучасної парадигми становлення системного підходу до процесу соціалізації дитини дошкільного віку, який передбачає пильну увагу до особистості дитини, її фізичного, психічного та соціального розвитку.

Принциповою особливістю проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є й органічне вплетання в процес його конструювання такого етапу мислєдіяльності, як рефлексія. Якщо проектування пов'язане з реалізацією задуму якісної організації та використання ігрового простору дітей дошкільного віку, то рефлексія пов'язана з усвідомленням вже зробленого, саме цей зв'язок є підставою, базовою передумовою, як зазначає М. Алексєєв, для об'єднання технік рефлексії з техніками проектування.

Психологічне проектування ігрового простору дітей дошкільного віку в контексті дитиноцентрованого підходу має бути спрямоване на розвиток індивідуальних можливостей дитини в різних аспектах людського буття, формування внутрішньої свободи і самостійності дитини у відносинах з людьми, які її оточують, і докільням. Сучасний підхід в організації ігрового простору дітей дошкільного віку має ґрунтуватись на розвивальній і охоронній парадигмі з погляду фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я дитини.

Отже, сьогодні якісну організацію ігрового простору дитини дошкільного віку не можна уявити без врахування того, що простір, у якому живе і розвивається дитина в першу чергу має задовольняти її вікові потреби. Реалізація дитино-центрованого підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає не лише впровадження у процес ігрової діяльності можливості бути повновласним господарем свого персонального простору, а й моделювання умов, що забезпечують різноманітні варіанти усвідомлення власних можливостей, виявлення ініціативи і всебічної реалізації себе. Такий підхід виводить проблему проектування ігрового простору дітей дошкільного віку на одне з перших місць у теорії і практиці дошкільної освіти. І це не випадково, оскільки важливим призначенням технології проектування ігрового простору є забезпечення показників особистісного зростання і розвитку дитини дошкільного віку.

Проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є тим процесом, за допомогою якого створюються умови для рефлексивно-розвивального середовища, що забезпечує можливість свободи вибору дитиною власної ігрової діяльності й переходу від однієї до іншої; гнучкості й відвертості у ставленні до ігрової діяльності і взаємодії як із боку дитини, так і з боку дорослого; стимулюванні можливостей ігрового вибору і творчості як із боку дорослого, так і з боку дитини.

Кожен етап проектування ігрового простору дітей дошкільного віку необхідно розглядати як частину цілісного процесу розвитку дитини, в результаті якого формується самодостатня особистість та закладаються цінності, норми й установки, які сприяють особистісному становленню. Розглянемо основні етапи проектування ігрового простору дітей дошкільного віку:

1 етап (підготовчий) – відбувається уточнення цілей проектування ігрового простору дітей дошкільного віку та визначається психолого-педагогічне, методичне, організаційне, матеріально-технічне його забезпечення;

2 етап (організаційно-установчий) – самовизначення самих проектувальників;

3 етап (аналіз ситуації) – відбувається виявлення проблемних моментів в організації ігрового простору дітей дошкільного віку, формулювання предмету та визначення потреб сучасної дитини як на соціальному, так і на індивідуальному рівнях;

4 етап – окреслюються кордони вирішення проблеми якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку;

5 етап (концептуалізації) – узгоджуються цілі, розробляється концепція проекту якісної організації та використання ігрового простору, в основу якої лежить розвиток дошкільника в контексті особистісно-зорієнтованого підходу з урахуванням сензитивних періодів, провідних видів діяльності та творчого розвитку дитини як суб'єкта своєї життєдіяльності;

6 етап (програмування) – створення програми, яка включає набір необхідних заходів і дій, спрямованих на збагачення умов розвитку дитини дошкільного віку від мономоделі ігрового середовища до середовища відкритого типу;

7 етап (планування) – розробка плану досягнення поставлених цілей щодо змін в організації та використанні ігрового простору з метою фізичного, психічного та соціального розвитку дітей дошкільного віку;

8 етап (діяльність) – робота по впровадженню розробленого проекту організації та використання ігрового простору в практичну діяльність;

9 етап (рефлексія) – аналіз і обговорення реалізації результатів проекту, успіхів і невдач; ухвалення рішення щодо використання проекту організації ігрового простору дітей дошкільного віку в широкому досвіді роботи.

Варто підкреслити важливість і складність етапу концептуалізації, який вимагає мисленевої діяльності щодо формулювання уявлення про якісну організацію ігрового простору дітей дошкільного віку. У результаті концептуалізації виробляється мотиваційна, ціннісно-сміслова та цільова платформа, без якої перехід на наступний етап проектування не матиме сенсу. Складання ідеального уявлення про якісно організований ігровий простір дітей дошкільного віку проходить шлях від емоційного переживання незадоволення наявним станом організації та використання ігрового простору до оформлення образу, що відповідає можливості актуалізації потенціалу саморозвитку дитини, її саморух у створюваному нею самою світі. Цей образ результату складається в такій послідовній аналітичній роботі: виявлення недосконалостей ігрового простору дітей дошкільного віку; визначення потреб на соціальному та індивідуальному рівнях у фізичному, психічному та соціальному розвитку дитини; визначення проблеми якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку; окреслення «розриву» бажаного і дійсного як невідомого, поки прихованого, який вимагає пошуку шляхів покращення якості організації та використання ігрового простору дітей дошкільного віку.

Важливим структурним елементом технології проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є дослідницька діяльність, оскільки саме проектувальник повинен, по-перше, знати і бачити реальні проблеми в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; по-друге, мати уявлення про ідеальний стан такої організації та способах його підтримки.

Отже, із психологічної точки зору процес проектування ігрового простору дітей дошкільного віку – це серія послідовно виникаючих потреб у створенні якісного середовища розвитку сучасної дитини дошкільного віку і пошук відповідних шляхів їх вирішення, синхронізованих з етапами проекту. Проектування ігрового простору дітей дошкільного віку – це побудова потенційно можливого простору різноманітних ігрових видів діяльності: «ігровий задум – ігрова реалізація – ігрова рефлексія» [3]. Проектування ігрового простору дітей дошкільного – це ідеальне конструювання й практична реалізація того, що повинно або може бути: «задум – реалізація – наслідок» [4].

У процесі використання технології проектування в якісній організації ігрового простору дітей дошкільного віку необхідно дотримуватися певних принципів: відповідності нормам розвитку дітей дошкільного віку, психологічної (змістовної) послідовності, конвенціональних цінностей, конструктивної цілісності, реалістичності. Принцип психологічної (змістовної) послідовності передбачає відповідність змісту проекту організації ігрового простору нормам попереднього й наступного етапів розвитку дитини. Суть принципу конвенціональних цінностей полягає в тому, що важливе значення має створення умов для самовизначення суб'єктів проектувальної діяльності в особливостях організації і використання ігрового простору. Принцип конструктивної цілісності вимагає забезпечення повноти структурних елементів проекту організації ігрового простору дітей дошкільного віку, що відображають системний характер ігрової діяльності; ступеня конкретизації й деталізації проекту, а також погодженості структурних частин проекту. Принцип реалістичності розкриває адекватність проектної ідеї якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку, дає оцінку змісту проекту з точки зору масштабу й характеру наслідків його реалізації. Принцип реалізації фіксує відповідність ідей, цілей, завдань ситуації наявним і можливим ресурсам; інструментальність (керованість) проекту.

Основними психологічними особливостями проектування ігрового простору дітей дошкіль-

ного віку є: визначення чіткої спрямованості процесу входження дитини дошкільного віку до світу культури через осмислення досвіду минулих поколінь і створення атмосфери, що розкріпає інтелектуальні ресурси дитини; моделювання технологій ефективною регуляції процесу фізичного, психічного і соціального розвитку дитини дошкільного віку; створення ефективних умов для ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Технологія проектування ігрового простору дітей дошкільного віку орієнтована не на накопичення знань через включення в різноманітні види ігрової діяльності, а на формування вільної, гуманної, духовної, творчої, адаптивної особистості.

У результаті використання технології проектування якісного ігрового простору дітей дошкільного віку в якості необхідної умови варто відзначити важливість створення «ситуації успіху» дитини в різноманітних видах ігрової діяльності. «Ситуація ігрового успіху» досягається за рахунок цілеспрямованого поєднання психолого-педагогічних прийомів, які сприяють усвідомленому включенню кожної дитини в спеціально організовану ігрову діяльність, спрямовану на набуття життєвого досвіду залежно від індивідуальних можливостей, забезпечення позитивного емоційного настрою дітей дошкільного віку і адекватне сприйняття результатів своєї діяльності.

У створенні ситуації успіху дитини важлива позиція дорослого. Дитина повинна займати активну позицію в ігровій діяльності, а дорослий має бути партнером дитини у її розвитку. Ігрова діяльність дітей дошкільного віку повинна базуватися на створенні ігрової мотивації, на суб'єкт-суб'єктних відносинах. Причому дорослий має створити сприятливі умови для ігрових роздумів дитини, самостійної оцінки власних успіхів в ігровій діяльності, моделювання різних ситуацій. За таких умов роль дитини в ігровому просторі принципово змінюється: вона виступає активними учасником ігрового процесу, а не пасивним спостерігачем. Гра має стати формою активного, творчого відображення дитиною особливостей соціальної життєдіяльності, тому її не варто зводити до простого копіювання дійсності. Гра має створювати передумови для прояву творчості дітей у вигадуванні задуму гри, в комбінуванні ряду подій, що відбуваються в грі, у змісті виконуваної ролі і рольових дій, в ігровому вживанні предметів, в ускладненні правил гри. У грі дитина дошкільного віку повинна мати можливості активно, творчо відтворювати соціальне життя, події, відносини та традиції дорослого світу.

Беручи участь активну участь в ігровій діяльності, діти привчаються бути активними суб'єктами власної життєдіяльності, вчать нести відповідальність за прийняті рішення та виконані дії.

Важливо підкреслити роль готовності дорослого (вихователів, батьків) до проектної діяльності в ігровій сфері дітей дошкільного віку. Розглядаючи готовність дорослого до проектної діяльності, необхідно зазначити, що логіка його діяльності у сфері організації та використання ігрового простору дітей дошкільного віку досягається послідовністю визначених етапів, спрямованих на сформованість рівнів готовності, адекватних поставленим цілям. Це передбачає знайомство дорослого з основами та специфікою проектної діяльності, з особливостями фізичного, психічного і соціального розвитку дітей дошкільного віку; формування проектних умінь на основі поетапного оволодіння сукупністю дій та операцій і подальше творче використання їх в розробці проектів; розвиток емоційно-позитивного ставлення до власне проектної діяльності в ігровій сфері дітей дошкільного віку.

Як процес, формування готовності дорослого (вихователів, батьків) до проектної діяльності в ігровій сфері дітей дошкільного віку передбачає три рівні (репродуктивний з елементами пошуку, репродуктивно-продуктивний, творчий), кожен з яких має власні цілі, завдання та зміст. Специфіка готовності дорослого до проектної діяльності в ігровому просторі дітей дошкільного віку визначається розумінням особливостей ігрової діяльності, та рівнями професіоналізму дорослого, що розподіляються як допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм.

Отже, з точки зору сучасних підходів до розвитку особистості, проектування ігрового простору як технологія виступає важливим компонентом системи соціально-особистісного становлення дітей дошкільного віку. Соціально-особистісне становлення дітей дошкільного віку здійснюється в процесі значимих, мотивованих видів діяльності, особливе місце серед яких займає гра, як діяльність, яка забезпечує відчуття свободи і дозволяє найбільш повно реалізувати себе «тут і тепер», досягти стану емоційного комфорту, стати частиною дитячої спільноти, побудованої на принципі спілкування рівних. Шлях соціально-особистісного становлення, за своєю суттю, це шлях від елементарних афективних реакцій до вищих емо-

цій і почуттів. Розвиток емоційної сфери дитини дошкільного віку здійснюється в єдності з соціальними зв'язками.

Необхідність і актуальність проектування ігрового простору дітей дошкільного віку визначається роллю ігрової діяльності як соціокультурної практики дитини, як основної умови накопичення нею соціального досвіду; предметно-розвиваючого середовища в ефективності процесу соціально-особистісного розвитку дитини, вершиною якого є соціальна компетентність. Якісно організований ігровий простір передбачає створення умов для реалізації соціальних потреб дітей, а саме:

- формування позитивних контактів, доброзичливих взаємин, які створюють у дитини відчуття власної цінності;
- визнання успіхів дитини значущими дорослими, що сприяє формуванню адекватної самооцінки, прояву активності, ініціативності;
- забезпечення реалізації потреб дитини в пізнанні, що стимулює її інтелектуальну активність;
- реалізацію потреби у змістовному і різноманітному спілкуванні в соціальному оточенні;
- організацію різноманітної діяльності, що сприяє самоствердженню, самореалізації, формуванню впевненості в собі.

Вказані умови ідеальним чином реалізуються в ігровому просторі дитини дошкільного віку. Якісно спроектований ігровий простір одночасно вирішує три основні завдання: сприяє розвитку самовираження дитини; знімає наявний у дитини емоційний дискомфорт; формує саморегулюючі процеси.

Висновки із проведеного дослідження. Психологічні особливості проектування ігрового простору дітей дошкільного віку полягають у визначенні можливих шляхів якісної організації та ефективного використання ігрової діяльності, яка, по суті, є соціокультурною практикою. Якісно спроектоване предметно-розвиваюче середовища сприяє розвитку соціально-особистісної сфери дитини, вершиною якої є соціальна компетентність. Проектування ігрового простору дітей дошкільного віку дозволяє перейти від традиційної ретрансляційної передачі знань до активних способів їхнього самостійного засвоєння, сформувати особистісні якості, що розвиваються лише в ігровій діяльності і не можуть бути засвоєні вербально. Проектування ігрового простору дітей дошкільного віку дозволяє розкрити інтереси та здібності дитини, які ще не проявились, та розвивати ті, що вже проявились.

Список літератури:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление. *Развитие личности*. 2002. № 2. С. 43–58.
2. Євдокимова Н.О. Методологічні засади проектування психологічної компоненти професійної освіти правників. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наук. праць*. Т. 2. Вип. 6. Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. С. 331–335.
3. Мирошкина М. Учимся создавать социально значимые проекты. *Нар. образование*. 2006. № 3. С. 141–144.
4. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобраз. Учреждений. Москва, 2003. 80 с.
5. Сибирская Н.П. Проектирование педагогических технологий. *Энциклопедия профессионального образования* : в 3 т. Москва, 1999. Т. 2. С. 344–345.
6. Ткач Т.В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : монографія. Київ, 2008. 272 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

Bondar O.P. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PLAY SPACE DESIGN FOR A PRESCHOOL CHILD

The article considers the features of the influence of play space on the mental development of preschool children. The role and significance of the problem-activity approach in designing a play space for preschool children is analysed. The psychological design of play space for preschool children in the context of a child-centered approach, which aims at the development of individual capabilities of a child in various aspects of human life and formation of child's internal freedom and independence in relationships with people around him and the environment, is analysed. It was found that the modern approach to the play space organization for preschool children should be based on the developmental and protective paradigm in terms of physical, mental, social and spiritual health of a child. It is proved that the implementation of a child-centered approach in the play space organization for preschool children involves not only the introduction to the opportunity to be a full owner of their personal space in game activity, but also modelling the conditions that provide different options for self-awareness, taking initiative and comprehensive self-realization. It was revealed that the play space design for preschool children is the process fostering the conditions for reflective and developmental environment that provides a child with the freedom to choose his/her own play activities and switch from one activity to another; the flexibility and openness in relation to play activities and the interaction on the part of both a child and an adult; stimulating opportunities for game choice and creativity on the part of both adults and children. It was determined that each stage of designing a play space for preschool children should be considered as a part of a holistic process of child development resulting in a self-sufficient personality formation and laying the basis for values, norms and attitudes that promote personal development. The main stages of designing a play space for preschool children are highlighted and described. It was defined that from the psychological point of view the process of designing a play space for preschool children is a series of consistently emerging needs in creating a quality environment for the development of modern preschool children and finding appropriate solutions, synchronized with the project stages.

Key words: play space, preschool child, design, child-centered approach, socio-personal sphere.

Демчина О.М.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Статтю присвячено теоретичним аспектам вимірювання гендерної толерантності у студентській молоді. Розглянуто сучасні підходи до розуміння толерантності у її гендерному аспекті як соціально-психологічного феномена. Виявлено, що деякі дослідники вивчають гендерну проблематику у контексті міжстатевих відносин, хоча нині проблеми терпимості слід розглядати з урахуванням різноманітності проявів гендерної ідентифікації особистості. Встановлено, що розвиненість гендерної толерантності піддається оцінці через виміри: здатності до психологічної саморегуляції; захисних механізмів психіки, зокрема інтроєкції та заперечення; сформованості та прийняття власної гендерної ідентичності; знання філософських, моральних, релігійних, нормативних та інших передумов міри прийняттого або неприйняттого у гендерній багатоманітності; особистого (групового) досвіду вирішення міжгендерних конфліктів. Охарактеризовано чинники формування гендерної толерантності (вік, світогляд, рівень толерантності найближчого оточення, сферу діяльності та ін.). Так, вік зрілої юності супроводжується зміною системи цінностей під впливом специфіки провідного виду діяльності, переоцінкою соціальних ролей, розвитком рефлексії, вдосконаленням інтелекту, становленням когнітивної сфери. Світогляд студента розвивається під впливом досвіду міжособистісної взаємодії (спілкування юнаків та дівчат), а також результатів апробації на практиці життєздатності та дієвості різних елементів гендерної толерантності у середовищі вищого навчального закладу. Розглянуто методологічні підходи до оцінки сформованості гендерної толерантності. Виявлено, що ці підходи охоплюють значну частину компонентів та чинників її формування, втім поза фокусом дослідження залишаються особливості накопичення досвіду на макро-, мезо- та мікрорівнях. Перспективи подальших досліджень визначено у розробленні методик оцінювання, які позбавлені цих недоліків.

Ключові слова: гендерна толерантність, компоненти толерантності, гендерні ролі, ідентифікація, соціальна психологія.

Постановка проблеми. Основи загальноприйнятого тлумачення поняття «толерантність» закладено Декларацією принципів толерантності (1995 року), де першим із визначень наведено таке: «це повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів проявів людської індивідуальності» [5].

Наведена дефініція розкриває переважно соціально-історичні передумови формування поняття толерантності, які знаходять своє місце у філософських працях. Так, М. Уолцер визначає 5 установок толерантного ставлення: 1) відсторонено-смирненне ставлення до відмінностей (притаманне суспільству XVI–XVII ст., коли після тривалого періоду релігійних гонінь наступала стадія примирення); 2) пасивність, байдужість; 3) принципове визнання прав «інших», попри нерозуміння та особисту неприязнь; 4) відкритість, повага, цікавість до відмінних від себе, бажання вчитися і обмінюватися з ними

досвідом; 5) сприйняття відмінностей як різноманіття, різносторонності навколишнього світу, що є основною умовою свободи вибору і розвитку людини.

На думку дослідника, «толерантність уможливує існування відмінностей; відмінності ж зумовлюють необхідність толерантності». На цій основі стверджується, що володіє толерантністю та людина, яка здатна на таке ставлення до відмінностей, незалежно від того, чи відчуває при цьому відстороненість, байдужість, визнання, повагу чи повне прийняття [16, с. 15].

Наведене свідчить про те, що, попри актуалізацію проблематики толерантності насамперед у суспільно-політичному та правовому дискурсах, коріння дослідження цього феномена перебуває у царині психології, оскільки зміст толерантності виявляється у терпимому ставленні та гідному поведженні людей між собою у процесі міжособистісної взаємодії. Толерантність поза суспільно-політичним аспектом є одним з осно-

вних факторів міжособистісної, міжгрупової та міжкультурної взаємодії особистості у глобалізованому інформаційному суспільстві.

Дотепер одним із найгостріших зрізів соціальної проблематики толерантності були відносини між статями у зв'язку з їх значенням для стабільного розвитку суспільства та становлення особистості, її соціалізації. У наш час набуває значної ваги інший вимір цієї проблематики: належне прийняття умовною більшістю «гендерної ідентичності» окремо взятого індивіда як сукупності альтернативних та рівнозначних форм статево-рольової самоідентифікації особистості. Необхідністю розроблення ефективних методів оцінювання гендерної толерантності серед студентів вищого навчального закладу зумовлена актуальність цієї статті.

Огляд останніх досліджень та публікацій. Окремі аспекти оцінювання сформованості гендерної толерантності були предметом дослідження таких вчених, як С. Бем, О. Бондарчук, І. Кльоцина, В. Полякова, Т. Говорун, Л. Ващенко та ін. Віддаючи належне внеску попередників, відзначимо, що не досить вивченим аспектом цієї проблематики залишилися теоретичні основи дослідження гендерної толерантності у середовищі студентської молоді.

Ціль статті полягає у вивченні теоретико-методологічних засад діагностування гендерної толерантності у студентської молоді. Досягнення поставленої цілі передбачає виконання таких завдань:

а) дослідити сучасні підходи до розуміння толерантності у її гендерному аспекті як психологічного феномена;

б) виявити особливості соціально-психологічних чинників формування гендерної толерантності як світоглядної ціннісної установки у студентської молоді;

в) порівняти методологічні підходи до оцінки сформованості гендерної толерантності як світоглядної ціннісної установки та охарактеризувати перспективи їх застосування для діагностування студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Гендерні аспекти толерантності є предметом активних дискусій у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. Так, Л. Урсова розглядає толерантність у контексті відносин між статями та визначає її як сукупність ціннісних установок: неупередженого ставлення до представників протилежної статі; об'єктивного (поза стереотипами) сприйняття їх мотивів, якостей та поведінки; відсутності пере-

конання про «вищість» однієї статі над іншою. Протиставленням гендерній толерантності дослідниця називає сексизм – таку орієнтацію, яка ставить у несприятливі умови одну стать стосовно протилежної, чим обмежує її права і можливості на індивідуальну реалізацію [17, с. 122]. Наведені міркування загалом розкривають сутність толерантності як відсутності упередження, дискримінації, при цьому не розкриваючи сутнісних особливостей як психологічної категорії. Також поза фокусом такого тлумачення перебуває терпимість до відмінностей у гендерній самоідентифікації особи.

Грунтовніший підхід знаходимо у праці Г. Солдатової, яка визначає толерантність як «інтегральну характеристику індивіда, що визначає його здатність у проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї нервово-психічної рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку позитивних взаємин із собою і з навколишнім світом» [15, с. 63–64]. З наведеного видається, що цією інтегральною характеристикою є здатність особи до психологічної саморегуляції, яка здійснюється з огляду на потребу реалізувати певні цінності чи моральні переконання цієї особи, досягнути у результаті певних соціальних індикаторів. Видається, що така саморегуляція відбувається на основі «рефлексивних знань», зміст яких, за визначенням Н. Дмитерко, полягає у «розв'язуванні нестандартних інтелектуальних задач, змістовно заданих наявністю індивідуально-ситуативної неповторності матеріалу кожної особистості, а також латентним характером змін, які відбуваються у її психодуховному світі» [6, с. 95].

Відповідно до наведеного гендерна толерантність постає як уміння особи знаходити прийнятне вирішення конфлікту для всіх сторін; при цьому передумовою цього конфлікту є суперечності між діями, інтересами, цілями чи мотивами представників різних гендерних моделей як моделей «цілісної психологічної репрезентації статі» [8, с. 44].

На думку О. Орлова та О. Шапіро, толерантність є багатоаспектним поняттям, яке слід розглядати як: 1) природну якість – безумовне прийняття іншої людини; 2) моральну якість – прагнення стримувати, пригнічувати агресію; 3) етичну якість – прийняття особою самої себе та оточуючих. Саме етичну толерантність з-поміж інших учені вважають «справжньою», оскільки вона передбачає: осмислення, повагу та прийняття

себе, інших людей, дійсності та навколишнього світу [12, с. 62–66].

Як і деякі інші автори, ці вчені погоджуються із тим, що толерантність передбачає уміння особи здійснювати саморегуляцію певними психічними процесами під час реагування на конфліктну ситуацію, що виникла. Але разом із тим вони підкреслюють інші важливі якості толерантності: підпорядкування власних дій певним моральним або правовим імперативам; розуміння ситуації; прийняття необхідності співпрацювати з іншими особами, попри наявні розбіжності.

У світлі гендерної проблематики таке бачення толерантності збагачує гуманістичне «безумовне прийняття» контраверсійної гендерної моделі поведінки *усвідомленням* її «нормативності» та самоцінності у сучасному світі. У цьому розумінні не останню роль може відігравати об'єктивна оцінка передумов соціальних процесів, які зумовлюють поширеність альтернативних гендерних ролей, чи будь-яке інше суб'єктивне міркування, яке обґрунтовує «нормативність» цілей, мотивів, бажань учасників іншої гендерної групи.

Думку про толерантність як якість особистості поділяють й інші сучасні автори. Так, Н. Асташова у структурі толерантності виділяє такі характеристики, як: 1) стійкість – внутрішню зібраність, можливість протистояти зовнішнім впливам; 2) терпіння – здатність триматися в межах дозволеного, розуміти інші переконання, відмінні судження, нестандартні вчинки; 3) допустимі відхилення – у межах культури полеміки, самоповаги, збереження індивідуальності, свободи висловлювань, відсутність висловів в образливій формі [1, с. 21].

Інтерпретація вищенаведеного дозволила Л. Шустовій визначити толерантність як стан психологічної готовності, який виражається у: 1) активній життєвій позиції, яка передбачає зацікавленість іншою особою, бажання зрозуміти її світосприйняття; 2) етичній – яка полягає у визнанні особою таких цінностей, як свобода від насилля, рівність, повага до прав та інтересів інших; 3) особистісній життєвій позиції, в якій проявляються установки, цінності, мотиви і смисли особистості, а на їх основі здійснюється свідомий і відповідальний вибір [1, с. 10–11]. На цій основі запропоновано три складники гендерної толерантності як психосоціальної характеристики особистості: 1) когнітивний, який утворюють знання та уявлення (переконання) індивіда; 2) емоційний, що містить набір відносно стійких почуттів особи до об'єктів, які виражаються в

емоційній оцінці; 3) діяльнісний, який характеризує схильність особи до того чи іншого типу поведінки та виду діяльності, основою яких є співпраця та безконфліктна взаємодія представників різних статей та типів гендеру, вміння вести конструктивний діалог [18, с. 11].

Схожої точки зору дотримується В. Полякова, яка вважає, що гендерна толерантність передбачає активну моральну позицію людини як суб'єкта, який здійснює свідомий вибір щодо особливостей взаємодії з особою іншої статі на засадах гендерної рівності. Авторка пропонує розлогу структуру цього поняття, включаючи до його складу: ціннісно-смысловий (усвідомлення гендерної толерантності як цінності), когнітивний (усвідомлення власних гендерних характеристик, відсутність традиційних гендерних стереотипів та упереджень), емоційно-вольовий (емпатія, емоційна стійкість, афективна толерантність, самоконтроль та саморегуляція), конативний (уміння помічати можливі ситуації гендерної інтолерантності, здатність розв'язувати проблеми і конфлікти гендерної природи) та комунікативний компоненти (комунікативна толерантність стосовно осіб іншої статі) [13, с. 100].

Спільною рисою вищенаведених точок зору є психологічна установка на дотримання моделі толерантної поведінки, проте жоден із авторів не характеризує ступені її формування. Цей аспект розкрито у спільній праці Н. Боритко, І. Соловцової, О. Байбакова, які запропонували розглядати такі виміри толерантності залежно від її емоційно-вольової основи: 1) конвенційну толерантність – засновану на безумовному прийнятті норм та правил сильнішої сторони, коли особа придушує нетерпимість внаслідок перебування під певним впливом, наприклад, закону, авторитету, соціальної групи тощо); 2) компромісну – засновану на визнанні рівноправності сторін, коли особа не намагається довести хибність контраверсійних поглядів, виявляє терпіння до них, проте продовжує вважати власну позицію єдиною правильною; 3) консенсусну толерантність – засновану на усвідомленні різноманітності та взаємовигоди кожної зі сторін, коли міжособистісна взаємодія відбувається без змагання культур і ціннісних систем, але є обмін досвідом і запозичення одних неповторних властивостей для вдосконалення інших [3].

У сучасній західній психології дослідники виділяють такі основні погляди на сутність толерантності: 1) толерантність як соціальна та особистісна цінність; 2) толерантність як соціальна установка, у структурі якої виділяють емоційний,

когнітивний та діяльнісний аспекти; 3) толерантність як риса характеру, яка виявляє себе у зв'язку з іншими рисами характеру [11, с. 155–158; 19, с. 68–70].

Розгляд теорій толерантності у її гендерному аспекті показує таке. По-перше, деякі науковці, досліджуючи проблематику гендерної толерантності, все ж обмежуються вивченням міжстатевих відносин, тоді як входження у науковий та суспільний дискурс поняття «гендер» зумовлює необхідність розглядати проблеми терпимості у різноманітності проявів гендерної ідентифікації особистості.

По-друге, слід погодитися із тим, що гендерна толерантність є інтегральною характеристикою особистості. Вважаємо, що її структура включає такі основні складники: психоемоційний, когнітивний та конативний.

По-третє, розвиненість в особистості гендерної толерантності піддається оцінці через виміри:

- здатність особи до психологічної саморегуляції;
- захисних механізмів психіки, зокрема інтроєкція та заперечення;
- сформованості та прийняття власної гендерної ідентичності;
- знання філософських, моральних, релігійних, нормативних та інших передумов міри прийнятного або неприйнятного у гендерній багатоманітності;
- особистого (групового) досвіду вирішення міжгендерних конфліктів.

Закономірно, що потенціал впливу на формування в особистості цінностей гендерної толерантності залежить від її віку, особистого життєвого досвіду, рівня толерантності найближчого оточення, сфери діяльності та інших чинників. У своїй сукупності ці чинники дозволяють виявити особливості формування гендерної толерантності як світоглядної ціннісної установки у студентської молоді.

Так, новоутворення віку зрілої юності характеризуються досягненням нових результатів біологічного, психологічного і соціального розвитку: перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій відповідно до провідного виду діяльності (навчально-професійного), зміна характеру соціальних ролей, цілеспрямоване набуття професійних знань, умінь та навичок, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з опануванням фаху, розвиток рефлексії, вдосконалення інтелекту, становлення когнітивної сфери, розкриття потенційних можливостей [7, с. 148].

Значення віку як чинника гендерної соціалізації студентської молоді також зумовлене тим, що це період активного формування *світогляду* під впливом спілкування з ровесниками своєї та протилежної статі, закріплення навичок рефлексії та самоаналізу, вікової переоцінки життєвих цінностей.

З одного боку, у цьому зв'язку доцільним є врахування мотивів прийняття гендерної поведінки, які можуть варіюватися від необхідності (продиктованої усвідомленням ролі гендерної толерантності як чинника ефективної роботи або критерію професійної діяльності) до активного прийняття. З іншого боку, слід проводити оцінку з урахуванням меж доречного психолого-педагогічного впливу на розвиток толерантності: у межах навчального процесу він має спрямовуватися перш за все на засвоєння студентом навичок, необхідних для забезпечення професійної компетентності.

Слід враховувати, що світогляд як чинник гендерної толерантності формується паралельно психолого-педагогічному впливу. Обмірковуючи власний досвід перебування у середовищі вищого навчального закладу, спостерігаючи функціонування системи як єдиного механізму, студенти мають змогу апробувати на практиці життєздатність та дієвість різних елементів гендерної толерантності. У цьому зв'язку погоджуємося із В. Поляковою, яка пропонує аналізувати проблеми розвитку гендерної толерантності на: 1) *макрорівні* – у контексті гендерних перешкод у суспільстві; 2) *мезорівні* – через гендерні прояви в освітній галузі; 3) *мікрорівні* – у контексті гендерних особливостей особистостей інших суб'єктів навчального процесу [13, с. 99].

Окрім навчального процесу, на формування світогляду як чинника гендерної толерантності впливають соціальні контакти, набуті студентом у *різних сферах життєдіяльності*: 1) міжособистісного спілкування юнаків та дівчат, які мають різні рівні прийнятності контраверсійних моделей гендерної поведінки; 2) індивідуальних інтересів і захоплень; 3) сімейних відносин; 4) професійної діяльності; 5) суспільно-політичної діяльності [18, с. 10–12].

Видається, що оцінка факторів формування гендерної толерантності передбачає ранжування цих сфер за ступенем впливу. Наприклад, сприйняття гендерних відмінностей та їх вплив на ставлення до оточуючих може бути продиктований етичним, статевим, релігійним вихованням студентів, набутих у сім'ї соціальним досвідом. Тому

будь-який вплив може зустрічати опір, примножений за своєю силою порівняно з іншими впливами. Необхідність у переоцінці кидає виклик сформованим ціннісним орієнтирам студента, і цим може спонукати його до внутрішнього переживання конфлікту, який може виникнути у його найближчому колі спілкування у зв'язку із критикою актуальності та життєздатності цінностей «малої групи».

У науковій літературі застосовуються переважно комплексні методи оцінювання видів толерантності. Так, методика Г. Бардієр «Види та компоненти толерантності» досліджує компоненти толерантності, які відображають її різнобічне розуміння як соціальної установки, особистісної цінності, особистісної якості. Вона включає оцінку: 1) афективного компонента (спроможності долати емоційне напруження та терпляче ставитися до болісних переживань); 2) когнітивного; 3) конативного (умінь толерантної поведінки); 4) потребнісно-мотиваційного (бажання, прагнення, наміру та соціальної потреби у толерантному ставленні до інших); 5) діяльнісно-стильового (наявність стабільного стилю діяльності, який можна оцінити як толерантний); 6) етико-нормативного; 7) ціннісно-орієнтаційного (місце толерантності у системі мотивів як цінності, що має пріоритетне значення для особистості); 8) особистісно-сислового (наявність особистісних смислів, які визначають межі прийняттого та неприйняттого); 9) ідентифікаційно-групового (вплив на формування толерантності чинника ідентифікації себе як члена референтної групи); 10) ідентифікаційно-особистісного компонента (вплив на формування толерантності чинника особистої самоідентифікації) [2; 4; 14]:

Наведений перелік компонентів показує, що методика Г. Бардієр охоплює значну частину із вищезазначених вимірів розвиненості гендерної толерантності та чинників її формування як світоглядної ціннісної установки. Втім поза фокусом дослідження залишаються особливості накопичення досвіду на макро-, мезо- та мікрорівнях. Разом із цим не досить розкривається сутнісний зміст чинників, які впливають на формування кожного із цих компонентів, нез'ясованими лишаються причини упереджень, неможливо провести розрізнення між поведінкою, що продиктована або засвоєною гендерною роллю, або особистим вибором особистості.

Застосування Короткого П'ятифакторного опитувальника особистості дозволяє оцінити особистісні психологічні характеристики, які

безпосередньо впливають на розвиненість гендерної толерантності у студентів. Ними є: екстраверсія, дружелюбність, добросовісність, емоційна стабільність та відкритість новому досвіду [9, с. 59, 74].

Як показує праця А. Мурзаканової, І. Новікової, Д. Шляхти, спроба співставлення результатів діагностування за методиками «Види та компоненти толерантності» та П'ятифакторного опитувальника особистості свідчить про наявність кореляційного зв'язку між психологічними характеристиками та компонентами толерантності. При цьому значимість цих характеристик має свої особливості стосовно оцінки гендерної толерантності та у національному та віковому зрізі [10, с. 42, 44].

Висновки. Узагальнення всього вищенаведеного дозволяє зробити такі висновки. Гендерна толерантність студентської молоді є багаторівневою психологічною характеристикою особистості, яка визначає зміст та спрямованість міжособистісної взаємодії у контексті гендерної соціалізації особи та її оточення. Вона включає традиційний аспект взаємин між чоловічою та жіночими статтями, а також терпимість до відмінностей інших осіб у аспекті їх гендерної самоідентифікації. Гендерна толерантність формується під впливом: особистісних психоемоційних характеристик; життєвого досвіду, набутого під час навчального процесу та участі у різних сферах відносин; чуттєвого досвіду рефлексії навколишнього світу; психолого-педагогічних засобів.

Значимими факторами формування гендерної толерантності як світоглядної ціннісної установки у студентської молоді є: вік; світогляд; життєвий досвід, зокрема набутий у різних сферах відносин. Розвиненість в особистості гендерної толерантності піддається оцінці через такі виміри, як: здатність особи до психологічної саморегуляції; сформованість захисних механізмів психіки, зокрема інтродекції та заперечення; сформованість та прийняття власної гендерної ідентичності; знання філософських, моральних, релігійних, нормативних та інших передумов міри прийняттого або неприйняттого у гендерній багатоманітності; особистий (груповий) досвід вирішення міжгендерних конфліктів.

Розглянуті методики виміру гендерної толерантності охоплюють значну частину із розглянутих у статті компонентів та чинників її формування як світоглядної ціннісної установки. Втім поза фокусом дослідження залишаються особливості накопичення досвіду на макро-, мезо- та мікрорівнях. Разом із тим не досить розкривається сутніс-

ний зміст чинників, які впливають на формування кожного із цих компонентів, нез'ясованими лишаються причини упереджень, неможливо провести розрізнення між поведінкою, що продиктована або засвоєною гендерною роллю, або особистим вибором особистості. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методик оцінювання, позбавлених цих недоліків.

Список літератури:

1. Асташова Н.А. Толерантность как условие самореализации личности. *Вестник Брянского государственного университета*. 2011. № 1. С. 19–22.
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Санкт-Петербург, 2007. 45 с.
3. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Введение в педагогику толерантности / под ред. Н.М. Борытко. Волгоград : ВГИПК РО, 2006. 80 с.
4. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление* : материалы 9-й науч.-практ. конф. Красноярск, 2003. С. 104–117.
5. Декларація принципів толерантності. *Законодавство України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text (дата звернення: 28.12.2020).
6. Дмитерко Н. Рефлексивне мислення в контексті теоретичного та емпіричного пізнання психічної реальності. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4 (22). С. 93–97.
7. Єфіменко С. Психологічні особливості студентського віку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки*. 2012. № 103. С. 140–149.
8. Іванюк Т.С. Статеврольова свідомість як складова частина загальної статевої культури особистості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2017. Вип. 28. С. 39–50.
9. Кліманська М.Б., Галецька І.І. Українська адаптація Короткого П'ятифакторного опитувальника особистості TIPI (TIPI-UKR). *Psychological journal*. 2019. Т. 5(9). С. 57–74.
10. Мурзаканова А.З., Новикова И.А., Шляхта Д.А. Толерантность в структуре личности и индивидуальности студентов. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2015. № 4(32). С. 39–47.
11. Олпорт Г.У. Толерантная личность. *Национальный психологический журнал*. 2011. № 2. С. 155–159.
12. Орлов А.Б., Шапиро А.З. Психология толерантности: проблемы и перспективы. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 62–66.
13. Полякова В.І. Методика дослідження гендерної толерантності педагогічних працівників. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2016. Вип. 2. С. 98–108.
14. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межэтнической толерантности : учебное пособие. Санкт-Петербург, 2005. 280 с.
15. Солдатова Г.У. Практическая психология толерантности, или Как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души. *Век толерантности*. 2003. № 6. С. 60–79.
16. Уолцер М. О терпимости / перевод с англ. яз. И. Мюрнберг. Москва : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 160 с.
17. Урусова Л.Х. Гендерная толерантность в современном обществе. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 2 (58). Т. 2. С. 122–124.
18. Шустова Л.П. Программа формирования толерантности старшеклассников на основе гендерного подхода в образовании. *Методист*. 2013. № 5. С. 9–15.
19. Ibadova T.I. The Problem of Tolerance in Modern Foreign Psychology. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*. 2011. No. 3. Pp. 68–74.

Demchyna O.M. THEORETICAL BASIS OF RESEARCH OF GENDER TOLERANCE IN STUDENTS YOUTH

The article is devoted to theoretical aspects of measuring of gender tolerance among students. It considered the modern approaches to understanding tolerance in its gender aspect as a socio-psychological phenomenon. The results showed that some researchers studying gender issues only in the context of interpersonal relations, although now the problem of tolerance should be considered in view of diversity of manifestations of gender identification of person. It was found that the level of gender tolerance can be assessed through measurements of: the ability to psychological self-regulation; the defense mechanisms, including introjection and objection; the state of formation and acceptance of one's own gender identity; the knowledge of philosophical, moral, religious, legal and other preconditions of acceptable or unacceptable in gender diversity; the experience (per-

sonal or group) of resolving intergender conflicts. Also, were described factors of gender tolerance formation (age, student's worldview, level of tolerance of the immediate environment, sphere of activity, etc.). Thus, the age of mature adolescence is accompanied by changing of the system of values under the influence of the specifics of a leading activity, reevaluation of social roles, development of reflection, improvement of intelligence, formation of the cognitive sphere. The student's worldview develops under the influence of the experience of interpersonal interaction (communication of boys and girls), as well as the results of testing in practice the viability and effectiveness of various elements of gender tolerance in the environment of a higher educational institution. The author considered methodological approaches to assessing the formation of gender tolerance. It was found that these approaches cover a significant part of the components and factors of gender tolerance formation, however, features of experience accumulation at macro-, meso- and micro-levels remain out of the focus of the study. Prospects for further research are outlined in the development of evaluation methods, which are devoid of these shortcomings.

Key words: *gender tolerance, components of tolerance, gender roles, identification, social psychology.*

Іоффе М.В.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

Виноградова В.Є.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ПРОЯВІВ ВІДРАЗИ ТА ПРЕЗИРСТВА В КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОЦЕСІ

Усе більше науковців та практиків приходять до необхідності вивчення невербальних проявів у процесі ділової комунікації. Зазначена стаття розкриває перед нами історичне формування підходів до вивчення та шляхів використання невербальних комунікацій від часів Древньої Греції і дотепер.

Розкривається глибинна суть формування прояву відрозу та прояву презирства. Спочатку розглядаються біологічні, фізіологічні передумови та форми проявів відрозу. Розглядаються психологічні особливості формування відрозу з огляду на місце народження, територіальну приналежність, сімейну ситуацію, дорослішання, освіту і контекст, в якому формується ставлення до відрозу. Наводяться приклади декількох експериментів, що дають розуміння та пояснюють дію прояву.

Після глибокого розуміння відрозу за тим же принципом аналізується презирство та наводиться головна відмінність. Відмінність полягає в тому, що презирство формується виключно стосовно людини.

Стаття розглядає прикладні аспекти шляхів спостереження та реагування на зазначені прояви. Розглядає конкретні ситуації в контексті та шляхи побудови ефективних комунікаційних стратегій для ідентифікації зазначених реакцій учасників комунікації.

Аудиторією, на яку розрахована стаття, є науковці, керівники вищої, середньої та нижньої ланки, парламентарі, продавці, юристи, політичні діячі, психотерапевти, викладачі, особи, що публічно виступають перед аудиторією та активно спілкуються з іншими людьми.

Викладений матеріал дає можливість ідентифікувати реальне ставлення співрозмовника до вас та інформації, своєчасно відреагувати та досягти максимальної ефективності в комунікації.

Не менш важливим результатом є можливість на підставі викладеного матеріалу відслідковувати власні реакції та прояви з метою більш глибокого розуміння себе, підвищення власної ефективності та роботи над особистісним зростанням.

Ключові слова: фізіогноміка, етологічна фізіогноміка, мімічна фізіогноміка, кінетика, проксеміка, невербальні прояви, відроза, презирство.

Постановка проблеми. Значне зростання щоденної інформації, зменшення часу на прийняття рішень та їх велика кількість протягом дня привертає увагу науковців та практиків до вивчення невербальних проявів у процесі ділової комунікації. Актуальність та важливість зазначеної інформації, вміння її засвоювати та аналізувати у сучасному світі тільки зростає. У сьогоднішні такі знання присутні, більшість з них перебуває у відкритому доступі. Однак їх використання носить дуже вузький та спеціалізовано винятковий характер.

Постановка завдання. Метою роботи є розкриття практичності знань з невербальної комунікації для їх щоденного використання пересіч-

ним громадянином незалежно від соціального статусу та виду професійної діяльності. Саме їх прикладна частина, яка здебільшого торкається розуміння причин, що призводять до змін положень та проявів тіла, обличчя у відповідності до отриманої інформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо етимологічний зміст основних термінів, що характеризують невербальні комунікації. Фізіогноміка (physiognomy) (від грец. physis – «природа», в цьому контексті – «зовнішній вигляд, дарований природою», і гномон – «думка», «здатність пізнавати») – наука, яка аналізує взаємозв'язок зовнішності, виразу обличчя та побудови тіла з душевними якостями і здоров'ям

людини. Натепер доповнюється розумінням проявів емоцій через вирази обличчя в динаміці [17].

До нас слово «фізіогноміка» потрапило з грецької мови. Це слово є похідним від «фізіогномоніка» (*physiognomonica*), що означає «зовнішні ознаки для розпізнавання». Інша версія походження спочатку визначає «фізіономія», отримане у французів (фр. *physionomie* – «вигляд», «вираз обличчя»), і потім як заміник слова «фізіономіка», яке визначало розпізнавання через риси обличчя особливостей характеру індивіда. Ми будемо розглядати два сучасні напрями [14]:

– етологічний (*ethological*) (від гр. *etos* – «звичай», «звичка» і *logos* – «вчення») визначає, яку поведінку демонструє людина залежно від ситуації, спираючись на жести та міміку;

– мімічний (*facial expressions*) (П. Кампер, Ч. Дарвін, І. Сеченов, І. Сікорський) зазначає, що емоції і почуття – це основне, що знаходить відображення на обличчі людини.

Кінетика (*kinetics*) (від древньогрецької – «рух») – це рух тіла або його частин у просторі, що пов'язано з отриманням інформації та є реакцією на неї. Кінетика є «мовою тіла» (будь-який рух тіла або його частин), за допомогою якої людина свідомо чи несвідомо передає зовнішньому світу свій емоційний стан. Жести, поза співрозмовника виражають внутрішній стан людини, реакцію на отриману інформацію [13].

Проксеміка (*proxemics*) (англ. *proximity* – близькість) – відстань у просторі від того чи іншого об'єкта або інформації; частина соціальної психології, практичної психології і семіотики, що займається вивченням просторової і тимчасової знакової системи спілкування, розташування, положення у просторі стосовно інших предметів, індивідуумів (дистанція та орієнтація) [15].

Невербальні прояви (*nonverbal manifestations*) – мова тіла, для якого характерне використання невербальної (безсловесної) поведінки та невербальних комунікацій як головного засобу передачі інформації, організації взаємодії, формування образу, думки про співрозмовника, здійснення впливу на іншу людину. У контексті цієї статті – будь-які свідомі та несвідомі прояви тіла та його частин, за якими можна визначити емоційний стан людини [18].

Історія вивчення невербальної комунікації походить з моменту початку існування людства. Перші спогади про наміри визначити та описати невербальні прояви людини ми знаходимо ще у часи Стародавньої Греції. Так, під час постановки п'єс актори використовували маски, на яких через

образи передавався емоційний стан героя відповідно до ролі. У трактатах про ораторське мистецтво значна увага приділяється місцезнаходженню оратора стосовно інших людей, його позі, жестам, погляду та тембру голосу. Грецькі статуї крізь час дають нам розуміння емоції та людської величі саме за рахунок невербальної передачі емоцій та стану.

Відомо, що Піфагор (570–490 р. до н.е.) у своїй школі викладав знання щодо побудови тіла та його проявів через рухи, фізіогномічні прояви людини. Він розглядав зазначені знання крізь призму розуміння засобів донесення інформації до інших людей у публічних виступах, навчанні.

Гіппократ (460–370 р. до н.е.) у праці «Про повітря, води і місцевості» розкриває зв'язок між тілом та обличчям людини з місцевістю, кліматичними умовами та культурними особливостями проживання.

Арістотель (384–322 р. до н.е.) у своєму труді «Фізіогноміка» вивчав зовнішні прояви внутрішнього стану людини, розглядаючи взаємозв'язок між характером та емоціями людини та зовнішнім виглядом. Розглядав збіги побудов людини та тварини.

І. Лафатер (1741–1801) видав у чотирьох томах «Фізіогномічні фрагменти для заохочення людських знань та любові». Основна ідея – це структурування обличчя на частини та описання особливостей обличчя у відповідності до проявів характеру людини та її психологічних особливостей.

Натепер найвідомішим знавцем з невербальних комунікацій є Пол Екман (1934). У своїх працях він детально формує глибокий рівень розуміння психологічних основ, біологічних процесів, культурних особливостей невербальних проявів. У роботах «Психологія емоцій» та «Психологія брехні» він формує підхід до аналізу виразів обличчя, розбиваючи його на декілька елементів (основні з них – чоло, очі, ніс, губи, підборіддя). Також він розглядає кожен елемент окремо та у поєднанні з іншими, розкриваючи психологічну та біологічну суть прояву. Психолог створив атлас емоцій, провів декілька років вивчаючи кінетико-проксемічні та фізіономічні прояви людей з різних країн світу, включаючи племена, що не мали телебачення та мали обмежене спілкування з іншими племенами та цивілізацією.

Прикладним підручником для вивчення невербальної комунікації є роботи Джо Наварро (1953) «Я бачу про що ви думаєте». У них колишній агент ФБР на простих прикладах та спираючись

на роботи Пола Екмана навчає читача технології прочитання проявів тіла та рухів. Він підводить біологічну та психологічну основу до кожного прояву. Навчає, як і за чим спостерігати в комунікації. Основний акцент робиться саме на проявах у динаміці.

А. Менегетті (1936–2013) – видатний італійський психолог, теолог, філософ, засновник онтопсихологічного підходу активно використовував та рекомендував використовувати аналіз невербальних проявів під час психотерапевтичного сеансу з клієнтом. Він розглядає невербальні прояви як можливість прочитання несвідомого людини, вводить їх важливим інструментом у взаємодії з клієнтом.

Розглянемо прикладний характер використання знань з фізіогноміки. Можливості використання прочитання невербальних проявів на прикладі таких емоційних проявів, як відроза та презирство.

Якщо ми спробуємо самостійно описати власні відчуття, коли уявимо собі емоцію відроза, то насамперед йтиметься про деякий прояв відторгнення, антипатії. Частіше за все уявляється їжа, яку хочеться миттєво виплюнути, або запах, від якого хочеться заткнути носа, або вид того, від чого хочеться відвернутися. Також доторкання до чогось неприємного (наприклад, слизького та холодного) та навіть звуки можуть викликати відроза. Фактично зазначений підхід описує Пол Екман (1934), додаючи важливі моменти [1, с. 213].

Цікаво, що відроза може виникнути у людини навіть від думки, тобто це не обов'язково повинно відбуватись, досить уяви, і це вже викликає відроза.

Додатково вигляд та запах деяких людей (бомжів, калік), відкритих ран, крові та навіть дії інших людей (людина, що катує тварин, жорстоко поводить з дитиною, принижує гідність інших) можуть викликати відроза. Різні культури при цьому мають своє сприйняття відроза до одних і тих самих речей, запахів, їжі або дій. Також диференційоване сприйняття може бути присутнім і в межах однієї культури. У своїх роботах П. Екман у розгляді зазначених емоцій та проявів посиляється на дослідника Пола Розина, який окремо вивчав відроза [1, с. 215–219].

Пол Розин (1936) – професор психології, який протягом багатьох років поглиблено вивчав прояв відроза, дійшов висновку, що найбільш активними збудниками реакції відроза є: кров, кал, сеча, блювотні виділення, слиз.

Розглянемо ще один важливий факт, що діти досить часто проявляють неабияку цікавість до

предметів, що викликають відразу. Уільям Міллер (1946) у книзі «Анатомія відрази» доходить висновків, що не тільки діти, а й дорослі відчувають зацікавленість до того, що викликає відразу. Цікавість до фільмів жахів та катастроф, спостерігання та розглядання аварій, перегляд новин і те, які новини намагаються нам показувати. Люди часто спостерігають за власними виділеннями, не зізнаючись у цьому. Однак здебільшого дорослі не демонструють таку зацікавленість суспільству, приховуючи її.

П. Розин поглиблює тему і приходиться до розрізнення двох типів відрази: міжособистісної і базової. П. Розин, П. Екман (окремо один від одного) провели низку експериментів, за результатами яких базова відроза (на зіпсовану їжу) мала схожий прояв у людей, що живуть на різних континентах планети. Одночасно з цим реакція щодо моральних, соціальних аспектів, що викликали відразу, були зовсім різними, іноді навіть протилежними.

Аналізуючи зазначені підходи, доходимо висновку, що частина інформації, яка призводить до виникнення емоції відроза, вже існує у лімбічному мозку новонародженої дитини, а частина формується протягом усього життя. Д. Новарро зазначає, що це відбувається внаслідок впливу культури, соціуму, а також індивідуального досвіду [4, с. 45–51].

Додатково до основних типів міжособистісної відрази П. Екман виокремлює відразу від перенасичення. Втім реакція відроза призупиняється у разі, якщо людина асоціює себе з об'єктом, що викликає відразу, і тоді на зміну приходять біль та страждання (вид органів та крові близьких людей або незнайомих, однак на підставі того, що людина асоціювала себе з цією людиною).

Ще одним важливим проявом відроза є бажання дистанціюватися від об'єкта відроза, будь-то не придатна до споживання їжа або людина та її дії, висловлені думки.

Відроза – це негативна емоція, що відчувається неприємними відчуттями в організмі. Небезпека цієї емоції полягає в зміні нашого ставлення до об'єкта відроза, оскільки у разі якщо цей об'єкт – людина, то ми перестаємо ставитися до неї, як до інших людей (в крайніх формах є люди, які під час емоції відроза стосовно інших людей принижують їхній статус настільки, що формують ставлення, як до тварин).

Юриспруденція дуже часто використовує зазначену особливість у судових процесах, особливо адвокати у суді присяжних. Головна задача захисту відібрати присяжних, які будуть асоцію-

вати себе з підзахисним, навіть нейтральні присяжні кращі за тих, хто є протилежністю підзахисного, що можуть відчувати відразу до нього. Оскільки тоді ситуація відразу до дій підзахисного призведе однозначно до найжорстокішого покарання. Нами вище було описано можливий прояв зміни у ставленні однієї людини до іншої, що відбувається під час відрази: з цивілізованих відносин між двома особистостями, що поважають особистість іншої людини, на відносини, які нівелюють ставлення до іншого, як до тварини. Ситуація може бути кардинально змінена у разі асоціювання присяжних себе з підзахисним і однозначно призведе до більш лояльного ставлення під час формування вироку, оскільки можуть бути проявлені реакції (не емоції): співчуття та емпатії (когнітивної, емоційної, співчутливої). Фактично на підставі вищеописаного ми вже маємо практичне застосування невербальних проявів для учасників судових і переговорних процесів. Оскільки, спостерігаючи та відслідковуючи невербальні прояви відрази, можна за декілька кроків передбачити подальші дії учасників, що її продемонстрували. Ми можемо впливати на подальший розвиток подій своїми діями, жестами, наданою інформацією, зміною теми, таким чином коригуючи та відслідковуючи ставлення до нас.

Нами було проведено пілотне дослідження відповідності невербальних проявів, що демонстрували респонденти та їх уявлення щодо власних смакових вподобань та реакцій. Респондентам було запропоновано запитання: «Чи любите ви каву?», «Що саме вам подобається в каві: запах, смак, післясмак?». Подальшу роботу ми проводили з тією частиною респондентів (50 осіб), яка відповіла, що кава подобається, вони випивають не менше однієї чашки кави щоденно. Ми проводили випробування в три етапи: спочатку чашку, в якій знаходилася кава, нюхали, потім дегустували каву на смак, потім ми чекали декілька секунд і після цього просили прокоментувати, які з етапів сподобалися. Важливо зазначити, що кожен етап випробування ми фотографували, фіксуючи невербальні прояви на обличчі. За результатами дослідження, 80% респондентів відзначили, що їм сподобались усі три етапи споживання кави. Коли ми розібрали фотографії, які містили невербальні прояви у прив'язці до кожного з етапів, з'ясувалося: що запах подобається 100% респондентів, смак не подобається 100% респондентів, післясмак подобається лише 30%. Фактично всі респонденти в момент, коли куштували каву, яскраво демонстрували відразу. Із зазначеного

експерименту вочевидь впливає висновок, що людина може надавати недостовірну інформацію стосовно власних вподобань, навіть не розуміючи цього. Це дає нам можливість отримати дані, що за рахунок спостереження невербальних проявів ми можемо одержати достовірну інформацію, яку сама людина може про себе не знати. Це може бути використано у психотерапевтичному процесі, коли ми працюємо з клієнтом, а також у будь-якому комунікативному процесі. Це також доцільно використовувати у самоаналізі, фіксуючи власні невербальні прояви та реакції на зовнішній інформаційний об'єкт, розбираючи причини власної реакції з метою пізнання себе як особистості.

Людина, яка відчуває відразу, має такі прояви: неприємні відчуття в горлі, немов давиться чимось та хоче це виштовхнути з рота; верхня губа, яка підіймається до гори, немов би з метою розчепити губи для відкриття виходу, та ніс, який не хоче вдихати, а хоче якнайшвидше видихнути. На обличчі зі сторони спостерігача все це виглядає таким чином. Верхня губа підтягнута максимально догори, нижня трохи висунута вперед. Формуються дві глибокі зморшки в формі напівкруглої арки від носа до країв рота (їх формують м'язи біля носу, які підтягують губу до гори та стимулюють видих). Ніздрі підняті догори та біля носа на рівні перенісся спостерігаються зморшки. Нижня частина брів підтягнута догори та напружена. У разі максимальної відрази спостерігаються підняті щоки та опущені брови, що можуть формувати зморшки у зовнішніх куточках біля очей. Активність прояву та кількість задіяних елементів залежать від інтенсивності.

Нами детально розглянуто емоцію відрази та причини її прояву з метою чіткого вирізнення емоції презирства. Перша та найголовніша відмінність полягає у тому, що презирство відчувають виключно до людей та їхніх дій. Важливим також є те, що в презирстві люди завжди демонструють елемент поблажливості стосовно інших особистостей, що його викликають. Одночасно демонструючи неприязнь та зневагу, ми відчуваємо почуття власної переваги (моральної). Важливим аспектом є саме моральне відчуття переваги, а не фізичне та соціальне, оскільки частіше за все це виникає від більш слабшого фізично або того, хто перебуває на нижчому соціальному місці стосовно того, до кого виникає зазначене відчуття.

Презирство, що виражається знизу до гори, частіше за все викликане необхідністю компенсації, бажанням людини у власних очах підтримати

власний статус, хоча б у чомусь бути кращим за більш значиму постать. Людина знає, що її статус нижчий, розуміє це. Однак з тих чи інших причин або знаючи власну помилку на шляху до розвитку особистості, або не сприймаючи реальний стан речей у частині свого місця в житті (неврози та шизофренічні прояви), намагається наполягати на власному видатному статусі, який не бачать інші. І для підтримання власного статусу демонструє через презирство власну перевагу.

Презирство може відрізнятися за інтенсивністю прояву, однак максимальна інтенсивність прояву буде меншою, ніж максимальний прояв інтенсивності у відрази (це може бути навіть блювота). Презирство більшості людей саме через описаний нами вище механізм компенсації надає відчуття задоволення. При цьому має сильний негативний ефект як для самої людини, так і для того, стосовно кого демонструється.

Насмішка – це також прояв презирства, що висміює, демонструючи перевагу над тим, кого висміюють, за його недоліки та помилки. Це саркастичний прояв гумору, який надає тимчасову насолоду людині, яка насміхається та приносить страждання об'єкту насміхань. Відомо, що сарказм (в перекладі з грецької – «розривати плоть») – це завуальована форма приниження, фактично агресії однієї людини до іншої, яка трансформувалася від бійки до соціально прийнятної засоби вираження [16].

Щодо відрази більшість соціальних груп не підтримують отримання дорослою людиною задоволення від спостереження відразливих моментів, люди здебільшого приховують зазначений прояв. Однак отримання задоволення від презирства в більшості суспільств є цілком прийнятним [2, с. 100]. Це іноді призводить до деяких крайніх випадків у людей, що хочуть здаватися «більшими» за інших, основною стратегією стає демонстрація презирства до людей. Ще один практичний висновок з отриманого нами огляду передумов презирства – це досить важлива підказка для будь-якої людини, яка вступає із зазначеною вище особою в комунікацію, оскільки дає глибоке розуміння того, що людина помиляється, фрустрована, не впевнена у собі, не розуміє реальність, компенсується та наполягає на своєму стереотипі. На підставі цієї інформації можна вибирати стратегію для переговорів, розуміти прояви та використовувати для того, щоб дістатися мети комунікації.

Аналізуючи вищевикладене, можемо дійти висновку, що презирство – ніщо інше, як демонстрація відчуття власної переваги, людина не

вбачає за необхідне підлаштовуватися або щось робити. Важливо, що це стосується конкретного моменту тут і зараз, а не людини загалом. Це частіше за все реакція на зовнішню інформацію, отриману зараз, однак це може бути і спогад або ситуація, яку людина зараз проживає всередині. Це стосується будь-якої емоції та її проявів. Завжди необхідно перевіряти, що саме викликало зазначені реакції та невербальні прояви, які ми спостерігаємо.

На рівні відчуття організму у разі прояву презирства підборіддя підіймається до гори, людина підіймає голову, фактично задираючи носа. У губах відчувається напруження і один із кінчиків асиметрично підіймається догори.

Розглянемо практичне застосування презирства та сарказму (як варіації прояву презирства). Якщо у спілкуванні з іншою людиною помічено зазначену реакцію на обличчі, може бути незначна вірогідність того, що людина могла відчути це до себе або згадала ситуацію, яка у неї викликала таку реакцію, або знаходиться всередині себе, переживаючи якусь інформацію, що могла викликати таку реакцію. Необхідно опрацювати таку реакцію в зворотному порядку. Якщо людина заходила без зазначеного прояву на обличчі, то останнє наше припущення неправильне, два інші можна перевірити додатковими питаннями. Здебільшого це буде реакція саме на інформацію в контексті комунікації. У будь-якому разі комунікацію, яка відбувається, необхідно перебудувати. У першому випадку людина все одно не сприймає партнера, оскільки повністю занурена у внутрішню проблематику. У другому випадку – вона також не сприймає колегу, оскільки демонструє, що вона «вища» за нього, зневажає та принижує його.

Подальші дії будуть залежати від контексту ситуації та статусу співрозмовників, з якими відбувається комунікація. Наприклад, якщо йдеться про підлеглих, то обговорення необхідно негайно припинити, можна поставити пряме питання щодо реакції людини або зробити паузу, не обговорювати з цим підлеглим жодних інших питань та призначити час окремої розмови. Однак необхідно діяти миттєво та максимально жорстко, оскільки, як було розглянуто вище, це не просто прояв зневаги та неприйняття інформації, це прояв агресії до керівника. Це прояв не стосовно питання, що обговорюється, оскільки це була б відраза, а презирство, що завжди спрямоване на людину, тому це прояв, спрямований саме на керівника. Якби це спілкування відбувалося не в офісних кріслах у центрі міста, а у дикій саванні декілька століть

тому, то така реакція відповідала би ситуації, що підлеглий проявляв би до керівника фізичну агресію з метою нанесення фізичного болю та шкоди.

Складнішою, на нашу думку, є ситуація, у якій керівник демонструє такі емоції стосовно підлеглому. Зрозуміло, що в такому разі підлеглий не має можливості перервати комунікацію самостійно. Він може змінити її хід, не ставлячи, наприклад, більше інших питань, оскільки вірогідно отримає на них відмову. Бажано змінити тему розмови на менш значущу. Якщо проявляється зазначений прояв, необхідно провести поглиблений аналіз причин. Наприклад, це може бути випадок, коли людина демонструє таке ставлення до всіх. У цьому разі є вибір: змінити роботу або знайти спосіб, розуміючи, з чого цей прояв витікає, побудувати комунікацію таким чином, щоб використати зазначений недолік керівника на власну користь. Якщо це разовий випадок і не знайдено причин такого ставлення у своїх діях, помилках і так далі, то можливим шляхом виходу може бути ініціювання окремої розмови тет-а-тет з керівником. З метою прояснити, що саме в діях працівника вимагає корегування, на думку керівника. Таким чином, співробітник може отримати відверту відповідь і матиме шанс змінити ситуацію та покращити комунікацію або зрозуміє підстави такого ставлення і шукатиме шляхи змінити ставлення до себе, або, можливо, дійде висновку, що треба шукати іншу роботу. У деяких компаніях наприклад, державних, де призначення та звільнення з посад, а також робота з керівництвом має свою специфіку, необхідно буде шукати інші шляхи або продовжувати працювати, незважаючи на ставлення. Все завжди залежить від цілей співробітника. Однак важливо зрозуміти причини такого ставлення та шляхи його зміни. У будь-якій ситуації у довгостроковій перспективі це можливо, питання якою ціною та наскільки це необхідно співробітнику. Однак у будь-якому разі отримання зазначеної інформації через спостереження дає змогу знаходитися в реальності та розуміти реальне ставлення керівника, а не перебувати в ілюзії.

Якщо йдеться про розмову з клієнтом, то у разі такого прояву треба негайно або змінити перего-

ворника, або зрозуміти підстави та причини такої реакції і далі діяти відповідно до виявлених обставин. У будь-якому разі треба припинити розмову по суті, до моменту з'ясування причини. Необхідність таких різких дій та ж сама – це реакція на людину, і укладання вигідної угоди або досягнення цілей компанії у переговорах за такої реакції досить складне, а інколи зовсім неможливе.

Розмова з рівним, що супроводжується зазначеним проявом, дає інформацію про реальний стан речей і потребує також негайної зупинки і перебудови подальшої комунікації. Знову ж таки головне – яка ціль ставиться, від цього і треба формувати вибір подальшої стратегії.

Не менш цікавим є відстеження зазначеного прояву за собою. Оскільки це надає миттєву інформацію про реальне ставлення до людини, з якою відбувається комунікація. У такому разі можна проаналізувати причини. Що саме вами рухає в цей момент? Наскільки це є природним? Можливо, вами рухають ваші комплекси? Наскільки така реакція наближає вас до мети, з якою ви ввійшли у зазначену комунікацію? І виходячи з відповідей на ці питання, або виправити ситуацію, або припинити комунікацію, виходячи із цілей комунікації та контексту, в якій вона відбувається.

У будь-якому разі всі запропоновані нами шляхи припинення та продовження комунікації повинні враховувати суспільні норми, контекст, в якому відбувається комунікація, статус осіб, що в ній знаходяться, не повинні принижувати іншу людину, її честь та гідність.

Висновки. У статті нами було розглянуто лише два прояви емоцій відрази та презирства, які можна прочитати на обличчі людини під час комунікації за рахунок спостереження за невербальними проявами. Висновки, які було отримано, дають змогу на практиці у щоденному використанні суттєво покращити якість комунікації, а значить, мати можливість більш ефективної власної реалізації у соціумі та розвитку себе як особистості. Фактично за долю секунди спостереження за іншою людиною можна вберегти себе від комунікаційної помилки, що може мати негативні наслідки протягом років.

Список літератури:

1. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 336 с.
2. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 270 с.
3. Менегетти А. Семантическое поле. / пер. с ит. БФ «Онтопсихология». Москва : НФ «Антонио Менегетти», 2016. 382 с.
4. Новарро Д., Карлинс М. Я вижу о чем вы думаете. 2-е изд. Минск : Попурри, 2016. 336 с.
5. Спирица Е. Вижу вас насквозь. Как читать людей. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 192 с.

6. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 384 с.
7. Бекон Ф. Новый органон. Київ : Ріпол класікс, 2016. 364 с.
8. Леві-Стросс К. Структурна антропологія. 2-е видавництво. Москва : ЗАО «Издательство ЭКСМО-Пресс»-517 с.
9. Новарро Д., Пойнтер Т. Громче слов: как понять невербальные сигналы. Минск : Попурри, 2011. 288 с.
10. Ліберман М. Чужая душа потёмки? Как прочесть мысли любого человека. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 184 с.
11. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии. Москва : НФ «Антонио Менегетти», 2016. 662 с.
12. Менегетти А. Психология лидера. Москва : НФ «Антонио Менегетти», 2019. 334 с.
13. Controller. Фізіогноміка. URL: <https://ua.realityandmyths.com/fiziognomika/>.
14. Лесько О., Прищак М., Рузакова Г. Етика ділових стосунків. ВНТУ. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/icgn/10prishak_etyka_dilovyh_stosunkiv/p3-5.html.
15. Проксеміка. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Проксеміка>.
16. Сарказм. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Сарказм>.
17. Фізіогноміка. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Фізіогноміка>.
18. Невербальне спілкування. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Невербальне_спілкування.

Ioffe M.V., Vinogradova V.E. USE OF NONVERBAL MANIFESTATIONS OF DISGUST AND CONTEMPT IN THE COMMUNICATION PROCESS

More and more scientists and practitioners understood the importance of the development of non-verbal manifestations in the process of daily communication. This article reveals the historical formation of approaches to the study and use of non-verbal communication from Ancient Greece to the present day.

The deep essence of the formation of the disgust and contempt manifestation is revealed. First, the biological, physiological preconditions and forms of disgust are considered. The psychological features of the disgust formation including the importance of the impact of the place of birth, place of residence, family situation, adulthood, education and the context in which the attitude to disgust is formed are also considered. Explanation of the manifestations are given in the examples of several experiments.

Disgust and contempt are analyzed on the same principle. The difference is that contempt is formed exclusively in relation to someone.

The article considers ways of observation and response to these manifestations, considers specific situations, in context, and ways of building effective communication strategies, while identifying these reactions.

The audience for which the article is intended are: scientists, top managers, negotiators, salespeople, lawyers, politicians, psychotherapists, teachers, people who speak in public and actively communicate with other people.

This material makes it possible to identify the real attitude of the interlocutor to you and the information, to react in a manner and to achieve maximum efficiency in communication.

An equally important result is the ability to track their own reactions and manifestations, in order to understand themselves, increase their own effectiveness and personal growth.

Key words: *physiognomy, ethological physiognomy, facial expressions, kinetics, proxemics, nonverbal manifestations, disgust, contempt.*

Каменіщук Т.Д.

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Статтю присвячено аналізу сутності й змісту професійних та особистісних якостей керівника закладу освіти. Розкрито поняття «конфліктологічна компетентність» у ракурсі розвитку знань про діапазон можливих стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях та вміння адекватно реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації. Визначено сучасні вимоги до керівника закладу освіти, його професійних знань і вмінь, позитивного досвіду педагогічної діяльності, його професійних і особистісних якостей.

Реалізація функціональних обов'язків менеджера освітнього закладу передбачає застосування спеціальних прийомів та способів керівництва, які у процесі здійснення професійної діяльності стають неповторним та індивідуальним стилем кожного керівника. Встановлено, що обраний ефективний стиль поведінки керівництва в конфліктних ситуаціях, культура спілкування знижують рівень конфліктності в колективі та підсилюють авторитет керівника.

У статті проаналізовано основні стилі поведінки в конфліктних ситуаціях на прикладі керівника та працівників. Згідно з результатами дослідження встановлено, що практика, яка склалася у вирішенні конфліктів, – це нормативні переваги одних стратегій іншими, факт наявності культурних установок відносно їх прийнятності та неприйнятності. Результати дослідження свідчать про те, що для різних категорій працівників властиві різні стилі поведінки в конфліктних ситуаціях. Співвідношення стилів у нашому дослідженні свідчить про специфічні відношення у колективі. У колективі існує ризик того, що більшість працівників байдуже ставиться до відстоювання своїх цілей та ідей, і вважає за краще уникати конфлікту. Дані свідчать про необхідність розвивати уявлення про інші стилі поведінки в конфліктних ситуаціях для працівників установи та застосовувати ефективні управлінські механізми.

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, керівник, професійні та особистісні якості, конфліктна ситуація, стиль поведінки.

Постановка проблеми. Пріоритетними завданнями перед сферою освіти, як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти, державній Концепції професійної освіти, законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та «Про професійно-технічну освіту», «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» та ін., є розвиток людського потенціалу, забезпечення нового рівня якості підготовки спеціалістів, формування високоосвіченої особистості.

Ознайомлення з результатами науково-теоретичних напрацювань вчених і практикою освітнього процесу в закладах освіти свідчать, що під впливом трансформації діючих соціальних структур і заміна їх новими призводить до зростання конфліктогенності суспільства. Конфлікти часто негативно впливають на результативність і якість діяльності всієї освітньої організації, порушують

нормальний перебіг процесу управління, погіршують соціально-психологічний клімат педагогічного колективу, формують негативний емоційний фон у професійних стосунках, призводять до плінності кадрів тощо [37]. Тому актуальним у професійному становленні сучасного керівника закладу освіти є формування конфліктологічної компетентності з опорою на науково-методичні аспекти, показником сформованості якої має бути ефективний стиль поведінки керівника в конфліктних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика, що досліджується, належить до об'єктів значної кількості гуманітарних дисциплін. Прибічниками позитивної ролі конфліктів були Г. Спенсер, Г. Зіммель, Л. Козер, Р. Дарендорф, К. Боулдинг; серед тих, хто вбачав у конфліктах дестабілізаційну функцію – П. Сорокін, Т. Парсонс, Р. Мертон [1; 3; 6; 7].

Конфлікти як найважливіше джерело соціальних змін посідають одне з визначальних місць серед типів міжособистісної взаємодії, що потребують опрацювання та продуктивного перетворення, оскільки конструктивне вирішення конфліктів сприяє розвитку соціальної системи.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати конфліктологічну компетентність керівника закладу освіти в контексті впливу на стиль поведінки працівників закладу освіти.

Виклад матеріалу. Конфліктологічну компетентність Б. Хасан розглядає як невід’ємну складову частину загальної комунікативної компетентності, що включає обізнаність про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті та вміння адекватно реалізовувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації [6].

Специфіка управління освітнім закладом, на відміну від інших установ, зумовлює актуальне завдання формування особистісних і професійних якостей керівника закладу освіти, розширення можливостей цього процесу за рахунок підсилення його педагогічного аналізу функцій, здатності до саморозвитку та особливостей їхнього професійного становлення.

Зростанню рівня професійної компетентності керівників усіх ланок і підвищенню управлінської культури присвячено багато досліджень (як вітчизняних вчених А. Алексюка, І. Беха, В. Галузинського, В. Демчука, М. Євтуха, Н. Ничкало, І. Зязюна та ін., так і зарубіжних Г. Емерсона, А. Файоля, Ф. Герцберга, А. Маслоу, Д. МакГрегора, Ф. Тейлора та ін.) [3].

Аналіз досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки керівників і практика управління освітніми закладами, вказує на недостатню розробленість проблеми взаємозв’язку професійного становлення керівника освітнього закладу, підвищення рівня його морально-етичної культури та психологічної готовності до вирішення конфліктних ситуацій в т.ч. [2–4].

Практична діяльність і огляд наукової літератури дозволив виділити сучасні вимоги до керівника закладу освіти, його професійних знань і вмінь, позитивного досвіду педагогічної діяльності, його професійних і особистісних якостей, виокремити функції професійної діяльності.

До переліку обов’язкових професійних знань включають питання щодо сучасних теорій та моделей освітнього менеджменту, застосування інноваційно-комунікаційних технологій, стилів управління, методів підвищення ефективності керівництва та якості освітніх послуг тощо.

Професійними вміннями, у даному випадку, виступають: встановлення ділових контактів, організація та чітке планування діяльності освітнього закладу, попередження та управління конфліктними ситуаціями у колективі, делегування повноважень, створення спеціальних умов для повноцінного розвитку педагогічного персоналу й учнівського колективу, прийняття управлінських рішень тощо. Важливим є взаємозв’язок професійних і особистісних якостей керівника освітнього закладу [4].

Цікавим є той факт, що й зарубіжний дослідник В. Торнбол, розглядаючи професійні й особистісні якості керівника, виокремлював особистий магнетизм як особливу якість, завдяки якій проявляється довіра та дружба оточуючих.

До особистісних якостей керівника належать рівень конфліктності, провідний стиль поведінки керівника у конфліктних ситуаціях, стиль міжособистісних взаємин, рівень розвитку у керівника комунікативних та організаторських умінь і нахилів, рівень знань, умінь і навичок, необхідних для розв’язання міжособистісних конфліктів, рівень комунікативного контролю у спілкуванні, форми агресивних реакцій особистості, стратегії психологічного захисту, рівень самооцінки, тривожності тощо.

Зазначимо, що під функціями професійної діяльності керівника освітнього закладу ми розуміємо відокремлені напрями керівництва, які повинні забезпечити управлінські дії. Основними функціями вважаємо: організацію, планування, координацію, прогнозування, прийняття та виконання управлінських рішень, регулювання та коригування роботи закладу, активізацію та мотивацію педагогічної діяльності, контроль і корекцію освітнього процесу. Реалізація функціональних обов’язків менеджера освітнього закладу передбачає застосування спеціальних прийомів та способів керівництва, які у процесі здійснення професійної діяльності стають неповторним та індивідуальним стилем кожного керівника. У свою чергу, саме стиль керівництва, дії керівника, його культура спілкування визначають ефективність професійної діяльності менеджера, та, як наслідок – знижений рівень конфліктності в колективі [3].

Таким чином, через розвиток особистісних і професійних якостей, шляхом набуття професійних знань і вмінь, придбання позитивного педагогічного досвіду, виконання спеціальних функцій, формування індивідуального стилю керівництва, розвиток морально-етичної культури відбувається

процес професійного становлення менеджера освітнього закладу.

Стиль поведінки в кожному конкретному конфлікті визначається ступенем прагнення задовольнити власні інтереси (діючи пасивно чи активно) та інтереси протилежної сторони учасників конфлікту (діючи спільно або індивідуально).

Відомі спеціалісти в галузі управлінської психології К. Томас та Р. Кілмен виділяють п'ять основних стилів поведінки в конфліктних ситуаціях: конкуренція; співробітництво (співпраця); ухилення; пристосування; компроміс [3; 7].

Той, хто використовує стиль конкуренції, завжди активний і прагне розв'язати конфлікт власним способом, він не зацікавлений у співпраці з іншими, але здатний до вольового рішення, прагне перед усім задовольнити власні інтереси за рахунок інших, нав'язуючи своє рішення. Але якщо переважає прагнення встановити з усіма гарні стосунки, то такий стиль не варто застосовувати.

Завдяки стилю співпраці можна брати активну участь у розв'язанні конфлікту й захищати власні інтереси, але прагнути при цьому до співпраці з іншими учасниками конфлікту. Із метою успішного використання стилю співпраці треба витратити певний час на пошук внутрішньо прихованих інтересів, щоб розробити засіб задоволення справжніх прагнень обох сторін. Проте такий шлях вимагає певних зусиль. Стиль співпраці найважчий, але найбільш ефективний.

Стиль ухилення використовується в ситуаціях, коли позиція нестійка і відсутня співпраця з іншими з метою розв'язання проблем. Хоча дехто вважає цей стиль «втечею» від проблем і відповідальності, однак така поведінка може бути цілком конструктивною реакцією на складну конфліктну ситуацію.

Стиль пристосування означає, що ви дієте разом з іншою людиною, не намагаючись захищати власні інтереси. Цей стиль застосовується, якщо результати дуже важливі для іншої людини й не дуже суттєві для керівника. Стиль пристосування може дещо нагадувати стиль ухилення, якщо використовувати його як засіб відстрочення вирішення проблеми.

Сутність стилю компромісу полягає в частковому задоволенні власних інтересів. Дорослий частково поступається іншим учасникам, але й вони роблять те саме. Такі дії можуть нагадувати співпрацю, але задоволення обоюсторонніх потреб відбувається на поверховому рівні. Тут не аналізуються приховані, внутрішні потреби кожної зі

сторін. Стиль компромісу найбільш ефективний тоді, коли обидві сторони прагнуть одного й того самого, хоча розуміють, що задовольнити одночасно їх інтереси неможливо [3; 7].

Отже, ключовими у запропонованій схемі є професійні й особистісні якості керівника, які визначають його здатність оптимально використовувати свої знання та вміння, що реалізуються у функціях професійної діяльності. Рівень конфліктологічної компетентності є одним із психологічних чинників, оскільки керівнику слід розвивати психологічну стійкість та застосування знань в емоційно-напруженій ситуації конфлікту, та змінювати стиль поведінки враховуючи конкретні обставини.

Із метою вивчення переважаючих стилів поведінки у працівників освітнього закладу нами було проведено експериментальне дослідження, предметом вивчення якого було встановлення переважаючої форми втручання в конфліктну ситуацію керівниками різних рівнів [2].

За результатами відповіді були об'єднані в 4-и варіанти. Перший варіант висвітлює те, що керівник ухвалює звернення працівника до нього і готовий допомогти йому усім необхідним. Другий варіант складніший: керівник проявляє готовність формального включення в ситуацію (приймає необхідні заходи), але сам особисто не одобрює звернення до нього працівника в подібній ситуації («вважає, що в таких випадках потрібно розбиратися самим»), це «неодобрення» носить неофіційний характер, тому що якби керівник формально заперечував це правило за підлеглим, то не став би офіційно реагувати на конфлікт. Третій варіант протилежний: намагання обмежити свою участь неофіційним втручанням («розберусь у ситуації, дам по можливості відповідь»), заперечення необхідності офіційного втручання («але сам намагатимусь у цю ситуацію не втручатись, тому що вважаю, що в таких випадках працівникам краще розібратися самим»). І нарешті, останній варіант відповіді фактично означає відмову від будь-якої участі («запропоную йому самому розібратися у ситуації») (табл. 1).

Аналіз цих результатів показує, що в практиці управління склались норми реагування керівників на конфліктні ситуації в колективі.

Під час звернення підлеглого на свого керівника вищий керівник схильний повністю включитися у разі конфліктної ситуації у керівника (63% відповідей) і практично ніхто не відмовляє йому у допомозі. Лише 24% готовність керівника повністю включитись у ситуацію у випадку кон-

Аналіз реагування керівників на конфліктні ситуації в колективі

Стратегія поведінки	З керівником (%)	З колегою (%)	З підлеглими (%)
Повне включення у ситуацію	63	24	22
Формальне включення	12,5	26	20
Неофіційна участь	22,9	46	51
Відмова від участі	2,5	4	7

флікту працівника з колегою; відмовитися більше (2,5%), а майже половина (46%) вважає обмежитись неофіційною участю.

Поведінка керівників у ситуації конфлікту з підлеглими швидше не ухвалюється тому що більше половини опитаних керівників (51%) намагаються обмежитись порадою, а то і взагалі відмовляються приймати у цьому участь (7%).

Згідно з результатами дослідження встановлено, що практика, яка склалася у вирішенні конфліктів, – це нормативні переваги одних стратегій іншими, факт наявності культурних установок відносно їх прийнятності та неприйнятності.

Отримані дані свідчать про те, що навіть у ситуації повного незнання, про що власне йдеться в суперечливій ситуації, керівники явно схильні будувати свою лінію поведінки залежно від статусу того, хто до них звернувся.

У продовження дослідження нами була проведена методика Томаса-Кілменна для виявлення стилів поведінки керівників та працівників у конфліктній ситуації. Досліджуванам була запропонована анкета, яка містила 30 тверджень та двох варіантів відповідей. Завдання полягало у виборі варіантів відповідей.

За результатами було виявлено, що найбільше – 55% опитаних працівників наслідують стиль ухилення в конфліктній ситуації, 25% – стиль пристосування, 10% – стиль співробітництва, 7% – стиль конкуренції, 3% – стиль компромісу.

Більшість опитаних надали перевагу стилю ухилення (55%). Така форма поведінки обирається тоді, коли дорослий не хоче відстоювати свої права, співпрацювати для пошуку рішення, утримується від висловлення своєї позиції ухиляється від суперечки. Цей стиль передбачає ухилення від відповідальності за рішення.

Стиль пристосування (25%) свідчить про те, що дії дорослого спрямовані на збереженні або поновленні сприятливих взаємин з опонентом шляхом налагодження стосунків за рахунок поступлення власним інтересам.

10% опитаних обрали стиль поведінки співробітництво, це означає, що дорослий активно бере участь у пошуках рішення, яке задовольняє усіх

учасників взаємодії, але не забуває при цьому свої інтереси. Мається на увазі відкритий обмін думками, зацікавленість усіх учасників конфлікту у пошуках спільного ефективного рішення.

Стиль поведінки конкуренція (7%) – ця форма поведінки характеризується активною боротьбою дорослими за свої інтереси, використанням всіх доступних засобів для досягнення поставлених цілей. Ситуація сприймається індивідом, як вкрай значима для нього, як питання перемоги або поразки, що припускає жорстку позицію по відношенню до опонентів: непримиримий антагонізм до інших учасників у випадку їх опору.

Стиль поведінки компромісу займають лише 3% з опитаних. Найефективніший стиль дії у конфліктній ситуації є стиль поведінки компромісу, адже він спрямований на пошуки рішення за рахунок взаємних поступів, на опрацювання проміжного рішення, яке б влаштувало обидві сторони, завдяки якому особливо ніхто не виграє, але й ніхто не втрачає. Такий стиль поведінки використовується за умови, що опоненти наділені однаковою владою, мають взаємовиключні інтереси, у них немає багато часу на пошук кращого рішення, їх влаштовує проміжне рішення на визначений період часу.

Таким чином, ми можемо сказати, що працівники надають перевагу пасивним реакціям на конфліктну ситуацію. Ці стилі не передбачають активного використання конфронтації при вирішенні конфлікту, тому конфлікт переводиться у приховану форму, і що ще складніше, може перерости в особистісний конфлікт.

Щодо керівного складу, то результати опитування дещо відрізнялися. Було встановлено, що 32% опитаних з керівного складу властивий стиль пристосування, 25% опитаних дотримуються компромісу у конфліктних ситуаціях, 18% – слідує стилю ухилення, лише 15% опитаних готові йти на співробітництво з ініціаторами конфлікту, 10% – віддають перевагу конкуренції.

Такі результати свідчать про те, що керівники надають перевагу пасивним стилям поведінки в конфліктній ситуації. При цьому майже 25% – надають перевагу співробітництву та конкуренції,

що відносять до активних стилів поведінки в конфліктній ситуації.

Значна частина з опитаних (25%) віддають перевагу стилю компромісу. Це пов'язано з тим, що керівникам часто приходиться приймати рішення за умов наділення опонентів однаковою владою і прийняте рішення влаштовує на визначений період часу. Таке співвідношення стилів поведінки між керівним складом говорить про наявність конфліктів серед них самих, а також про переважання їх позитивного вирішення.

Що стосується конфліктів між керівним складом та працівниками освітнього закладу, то результати нашого дослідження показали, що працівники ухиляються від конфліктних ситуацій. Це має як позитивну, так і негативну сторону. Звичайно, що неконфліктне існування приємне для організації, але занадто гармонійні стосунки мають фальшивий характер. І до того ж конфлікти, які мають конструктивне вирішення допомагають ефективному розвитку організації.

Таке співвідношення стилів у нашому дослідженні свідчить про специфічні відношення у колективі; між керівним складом та працівни-

ками; про недостатню внутрішню комунікацію. Є ризик того, що більшість працівників байдуже ставиться до відстоювання своїх цілей та ідей, і вважає за краще уникати конфлікту.

Висновки. Конфліктологічна компетентність як система наукових знань про конфлікт і вмінь управляти ним, виступає одним із психологічних чинників професійного становлення керівника освітнього закладу. Стиль поведінки в кожному конкретному конфлікті визначається ступенем прагнення задовольнити власні інтереси та інтереси протилежної сторони учасників конфлікту. Результати дослідження свідчать про те, що для різних категорій працівників (керівник, підлеглі) властиві різні стилі поведінки в конфліктних ситуаціях, стилю компромісу, який вважається найбільш ефективним, дотримуються незначна кількість серед працівників-підлеглих (3%) та значно більше серед керівного складу (25%). Ці дані свідчать про необхідність розвивати уявлення про інші стилі поведінки в конфліктних ситуаціях для працівників установи та застосовувати ефективні управлінські механізми.

Список літератури:

1. Зиммель Г. Теория конфликтного функционализма. Москва : Изд-во «Academia», 1993. 415 с.
2. Каменшук Т.Д. Науково-методичні аспекти конфліктологічної компетентності керівника закладу освіти. *Соціально-психологічні проблеми суспільства : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. 10 квітня 2020 р., Київ : Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2020. 256 с. С. 219–223. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722602>.
3. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія. Київ – Полтава, 2009. 268 с.
4. Матійків І.М. Роль конфліктологічної компетентності керівника у створенні безпечних психологічних умов праці у педагогічному колективі. Науковий вісник 2(1). *Львівський державний університет внутрішніх справ*. 2012. С. 434–444.
5. Носков І.В. Компетентність як складова підготовки фахівців у гуманітарному ВНЗ. *Соціальна психологія*. 2006. № 5. С. 111–121.
6. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры : учебн. пособие. Москва : МИРОС, 2004. 183 с.
7. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. Москва, 2001. 233 с.

Kamenshchuk T.D. CONFLICT COMPETENCE OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article is devoted to the analysis of the essence and content of professional and personal qualities of the head of an educational institution. The concept of “conflict competence” in the perspective of the development of knowledge about the range of possible behavioral strategies in conflict situations and the ability to adequately implement these strategies in a particular life situation. Modern requirements to the head of educational institution, his professional knowledge and skills, positive experience of pedagogical activity, his professional and personal qualities are defined. The implementation of the functional responsibilities of the manager of the educational institution involves the use of special techniques and methods of leadership, which in the process of professional activity become a unique and individual style of each leader. It is established that the chosen effective style of leadership behavior in conflict situations, the culture of communication, reduce the level of conflict in the team and strengthen the authority of the leader. The article analyzes the main styles of

behavior in conflict situations on the example of managers and employees. According to the results of the study, it is established that the current practice in resolving conflicts is the normative advantages of some strategies to others, the fact of the presence of cultural attitudes regarding their acceptability and unacceptability. The results of the study suggest that different categories of employees have different styles of behavior in conflict situations. The ratio of styles in our study indicates a specific relationship in the team. In the team, there is a risk that most employees are indifferent to their goals and ideas, and prefer to avoid conflict. The data indicate the need to develop an understanding of other styles of behavior in conflict situations for employees of the institution and apply effective management mechanisms.

Key words: *conflict competence, leader, professional and personal qualities, conflict situation, style of behavior.*

Мельничук О.Б.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Ічанська О.М.

Національний авіаційний університет

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПРЕДИКТОР ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті йдеться про особливості професійної мотивації як предиктору професійного інтелекту особистості. Здійснено аналіз феномена професійної мотивації як системи спонукань (інтересів, ідеалів, установок, емоцій тощо), що спрямовує особистість до опанування майбутньої професійної діяльності, розвитку та саморозвитку в професії, професійної самореалізації. Зауважено, що успішність професійної діяльності зумовлена особливостями професійного інтелекту. Обґрунтовано, що вирішення проблеми становлення професійного інтелекту значною мірою визначається розвитком професійної мотивації на всіх етапах професійного становлення особистості. Описано динаміку мотиваційно-ціннісного ставлення до професії майбутнього фахівця. Розкрито роль професійної мотивації у формуванні професійного інтелекту не лише на етапі опанування професії майбутнім фахівцем, а й на етапах подальшого професійного становлення. Зауважено, що становлення професійного інтелекту зумовлюється не лише чинниками зовнішньої професійної мотивації, а й значною мірою чинниками внутрішньої професійної мотивації. Описано процес формування професійної мотивації як предиктору професійного інтелекту з позицій методу мотиваційного консультування. Окреслено основні завдання щодо формування професійної мотивації в напрямі розвитку професійного інтелекту на кожному з етапів мотиваційного консультування: залучення орієнтоване на створення сприятливої професійної атмосфери; фокусування передбачає визначення особистісно значущих професійних цілей; спонукання спрямоване на актуалізацію особистісно-інтелектуальних ресурсів; планування орієнтоване на засвоєння нового професійного досвіду. Розкрито роль професійної мотивації в опануванні професії, успішності професійної діяльності, становленні професійного інтелекту та професійно значущих особистісно-інтелектуальних якостей.

Ключові слова: професійний інтелект, професійна мотивація, розвиток професійного інтелекту, предиктор професійного інтелекту, професійне мотиваційне консультування.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного українського суспільства, а також входження України в європейський освітній простір і реформування професійної освіти на його засадах неминує висувати нові вимоги до фахівців у різних сферах. Якість підготовки сучасного фахівця значною мірою визначається особливостями його людського та інтелектуального потенціалу. Система сучасної освіти має закладати не лише основні знання та вміння з певної професії, а бути спрямованою на підготовку компетентного думачого фахівця, який буде здатний не лише виконувати традиційні професійні завдання, а й гнучко реагувати на нові реалії та виклики професії, мати необхідні професійно значущі якості, що забезпечуватимуть здатність до професійного розвитку та самореалізації. Успішність професійної діяльності зумовлена особливостями професій-

ного інтелекту. Вирішення проблеми становлення професійного інтелекту в процесі професійної підготовки є одним із пріоритетних завдань підготовки сучасних фахівців. Одним із визначальних предикторів становлення професійного інтелекту є професійна мотивація особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення та аналіз наукових досліджень показав, що деякі аспекти зазначеної проблеми висвітлювались у публікаціях науковців у різних галузях психологічного знання. Так, у роботах О. Бондарчук, Л. Карамушки, В. Семиченко [2], Ю. Поваренкова [8] та ін. знаходимо аналіз особистості як суб'єкта професійної діяльності. У працях Р. Нісбетта, М. Смульсон та ін. [7; 9] – питання дослідження формування інтелекту в умовах освіти. Умови та фактори становлення професійного інтелекту відображені в роботах Ф. Андерсона,

Дж. Куїнна, С. Фількенштейна та ін. [3]. Чимало сучасних психологічних праць наукового та прикладного характеру присвячені проблемам професійного інтелекту фахівців різного профілю. Проте аналіз наукової літератури показав, що поза увагою дослідників залишаються питання предикторів становлення професійного інтелекту. Зокрема, не досить аналізується система зовнішніх та внутрішніх чинників та засобів розвитку і становлення професійного інтелекту. Відсутні наукові доробки, де б чітко визначалися особливості зв'язку професійної мотивації та професійного інтелекту. Тому соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення теоретичних та прикладних досліджень змісту та особливостей становлення професійного інтелекту в процесі професійної підготовки зумовлюють актуальність теми цього дослідження.

Постановка завдання. Головною метою цієї роботи є теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку професійної мотивації та професійного інтелекту та пошук засобів розвитку професійної мотивації як предиктору професійного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійну мотивацію ми розглядаємо як предиктор професійного інтелекту особистості. У своєму дослідженні ми виходимо з розуміння професійної мотивації як системи спонукань (інтересів, ідеалів, установок тощо), що спрямовують особистість до опанування майбутньої професійної діяльності, розвитку та саморозвитку в професії, професійної самореалізації.

Дані психологічних досліджень (Х. Хекхаузен та ін.) показують, що успішність людської діяльності визначається трьома головними чинниками: силою мотивації (прагненням до успіху), наявністю у ціннісній системі людини цінностей досягнення та засвоєнням необхідних навичок та умінь [10, с. 99–114]. Крім того, на думку Х. Хекхаузена, для того щоб діяльність була успішною, вона має залишати після себе значущий результат, який повинен оцінюватися якісно чи кількісно, мають бути адекватні вимоги до оцінки діяльності; діяльність має бути бажаною для суб'єкта і її результат отриманий ним самим [11]. Такий підхід до тлумачення успішності людської діяльності ми визначаємо як методологічний для розуміння успішності професійної діяльності та професійної підготовки компетентних фахівців.

Схожі ідеї знаходимо в роботах інших дослідників. Так, на думку В. Якуніна [13] та Н. Нестерової [6], становлення майбутнього фахівця зна-

чною мірою визначається мотиваційно-ціннісним ставленням до професії. Аналізуючи психологічні особливості мотивації в період професійного навчання, Н. Нестерова виділяє три етапи: 1) I етап (1 курс) – характерний високий рівень показників професійної мотивації, орієнтування більш на суспільні, аніж особистісні сенси професійної діяльності, ідеалізація професії; 2) II етап (2, 3 курси) – загальне зниження інтенсивності всіх показників професійної мотивації, зниження інтересу до професії; 3) III етап (4, 5 курси) – зростання показників професійної мотивації, підвищення рівня усвідомлення складників професійної мотивації.

У психології мотивацію розуміють як чинник формування особистості. Мотив тлумачиться як спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреби. Традиційно виділяють мотивацію, що зумовлена зовнішніми чинниками (ситуаціями, обставинами тощо), та мотивацію, що зумовлена внутрішніми чинниками, тобто особистісними особливостями, інтересами, установками, прагненнями, бажаннями тощо. Очевидно, що професійна мотивація в двох цих аспектах прояву є чинником професійного розвитку та становлення особистості. Особливості професійного становлення значною мірою визначає професійний інтелект. У сучасних психологічних дослідженнях поняття професійного інтелекту частіше вживається в двох значеннях як: а) специфічні особливості інтелектуальної діяльності фахівця, що визначають ефективність його професійної діяльності; б) якісний аспект інтелектуальної діяльності фахівця, що визначає його високий професійний рівень [4]. На нашу думку, модальність та рівень мотивації до професійного навчання неминуче впливатиме на показники становлення професійного інтелекту як упродовж професійного навчання, так і пізніше, вже після закінчення вишу, на інших стадіях професійного становлення (за Е. Зеєром) – професійної адаптації (18–25 років), професіоналізації (25–33 роки), професійної майстерності (33–55 років) і т. д.

У роботах Е. Зеєра виділено типи студентів за професійною спрямованістю: 1) студенти з позитивною професійною спрямованістю – виражена відповідність між провідними мотивами навчання професії та змістом професійної діяльності; 2) студенти з невизначеною мотивацією, які ще остаточно не визначилися у своєму професійному виборі; 3) студенти з негативною професійною мотивацією, вони не цікавляться професією, мають розмите уявлення про її зміст, а їхне

навчання професії детерміноване виключно мотивами отримання вищої освіти [1]. Очевидно, що така вмотивованість до професійного навчання неминуче визначатиме якість професійної підготовки, рівень професійної компетентності та зокрема особливості становлення всіх складників професійного інтелекту.

Становлення професійного інтелекту, що відбувається в процесі професійної підготовки, залежить від мотивів, якими керується особистість. У процесі навчання професії відбувається своєрідна трансформація власне пізнавальних мотивів у професійні мотиви. Описуючи професійне самовизначення в ранній юності, П. Шавір зауважує, що якщо для майбутнього фахівця вибрана професія є цікавою, особистісно значущою, то професійні мотиви, які пов'язані із процесом або змістом професійної діяльності, призводять до розвитку відповідних здібностей [12]. В аспекті визначеної нами проблеми – до розвитку професійного інтелекту, зокрема. Ставлення студентів до своєї майбутньої професії впливає на процес засвоєння професійних знань та навичок, розвиток професійних умінь, розумових здібностей, вміння швидко вирішувати професійні завдання, а також визначає здатність до адаптації в професійному середовищі та гнучкість у вирішенні творчих професійних завдань. Професійна мотивація є важливою складовою частиною становлення професійного інтелекту і після закінчення вищівського навчання. Особливості професійного інтелекту залежать від специфіки професійної діяльності. Однак ставлення фахівця до своєї професійної діяльності, зацікавленість у ній, задоволеність професією сприятимуть постійному професійному розвитку – пошуку нової інформації, набуттю нових теоретичних та практичних знань, навичок та умінь, поповненню свого досвіду новими технологіями та ресурсами тощо.

Формування позитивної професійної мотивації майбутніх фахівців є важливим завданням вишу. Важливо приділяти увагу не лише зовнішній мотивації, а створювати умови для розвитку позитивної внутрішньої професійної мотивації. Інтерес та позитивне ставлення (оцінка) до майбутньої професії сприятиме формуванню професійно значущих особистісних та інтелектуальних якостей, внутрішньої мотивації майбутніх фахівців. Разом з тим оптимізація професійної мотивації вже в період професійного становлення в процесі професійної діяльності є завданням як менеджменту відповідної організації, де працює цей фахівець, так і самого працівника.

Ми розглядаємо процес формування позитивної професійної мотивації, що є предиктором професійного інтелекту, з позицій реалізації методу мотиваційного консультування. Мотиваційне консультування як метод психологічної допомоги зорієнтований на зміни особистості за допомогою активної участі людини в цих змінах, воно спрямоване на «зміцнення особистісної мотивації і готовності до досягнення конкретної мети шляхом визначення і дослідження власних причин людини до таких змін...» [5, с. 50]. Мотиваційне консультування орієнтоване на подолання амбівалентності людини в тій чи іншій ситуації та спонукання до особистісних змін. За У. Міллером, динаміка процесу мотиваційного консультування включає чотири етапи: 1) *залучення* – це система сприятливих зовнішніх факторів для взаємодії та налагодження контакту, сприятлива емоційна атмосфера взаємодії; 2) *фокусування* визначає, на яких цілях зосереджуватиметься особистість під час змін; 3) *спонукання* враховує особистісні причини людини до змін, чи є ці зміни значущими для людини, чи готова вона докладати зусиль та долати різного роду опір на шляху до змін; 4) *планування* визначає, якими будуть кроки на шляху до змін, що допоможе людині рухатися вперед, спонукання до отримання та наявності необхідної інформації для подальших змін тощо [5].

У ракурсі зазначеної проблеми ми розглядаємо мотиваційне консультування як одну із методологічних засад становлення професійного інтелекту фахівця. Реалізація методу мотиваційного консультування в напрямі становлення професійної мотивації фахівця на різних стадіях професійного становлення специфічно відображає всі ці етапи. Так, на етапі *залучення* важливо створити особливу атмосферу пізнавальної культури, спрямовану на професійне становлення фахівців; у виші це створення специфічних дидактичних умов професійної освіти, де через систему теоретичних та практичних знань студенти можуть зануритися в реальні проблеми майбутньої професійної діяльності, усвідомити власні професійно-особистісні та професійно-інтелектуальні якості; в організації це забезпечення творчого професійного середовища, яке орієнтоване на розвиток професійного інтелекту, професійне зростання та самореалізацію кожного працівника. Завдання такого етапу оптимізації професійної мотивації орієнтовані більше на забезпечення зовнішньої мотивації – пізнавальної культури, культури професійного середовища. На етапі *фокусування* важливо забезпечити визна-

чення особистісно значущих професійних цілей; у період професійного навчання це, вочевидь, вибір відповідної спеціалізації, а в період професійної діяльності – визначення цілей професійного зростання; такий етап орієнтований на усвідомлення людиною своїх інтелектуально-особистісних якостей і ресурсів та готовність до змін. Особливого значення цей етап набуває у ситуації низького рівня професійної мотивації, позаяк дає змогу усвідомити значущість/незначущість вибраної професії, її відповідність власним цілям та ресурсам. На етапі *спонукання* важливо сприяти усвідомленню значущості професійного зростання, розвитку свого професійного інтелекту, набуття нових знань та навичок у професії, актуалізації своїх інтелектуально-особистісних ресурсів тощо. Етап *планування* орієнтований на конкретні кроки в напрямі становлення в професії, це застосування освітніх технологій, що розвивають професійне мислення та професійний інтелект фахівців, засвоєння нового досвіду, розвиток професійної рефлексії, розвиток творчого потенціалу, актуалізація на практиці особистісно-інтелектуальних ресурсів тощо.

Природно, що формування та розвиток професійної мотивації як предиктору професійного інтелекту в період професійного становлення не обмежується лише цим підходом. Проте реалізація такого підходу для оптимізації рівнів професійної мотивації забезпечить більш сприятливі умови для формування професійного інтелекту. Позаяк метод мотиваційного консультування значною мірою впливає саме на внутрішні мотиви особистості, це забезпечує більшу вмотивованість до професійного зростання, професійної самореалізації, пошуку нових інтелектуально-особистісних ресурсів у напрямі професійного розвитку, зростає професійна мобільність. Якісно змінюються всі складники професійного інтелекту: професійні знання (фахівець зацікавлений в отриманні нових професійних знань, прагне до засвоєння нових професійних технологій, цікавиться новинками в професії, свідомо засвоює алгоритми виконання професійних завдань); професійні навички та уміння (фахівець вмотивовано реалізує отримані знання в професійній діяльності, творчо підходить до своєї роботи, береться за виконання не лише традиційних, а й нових завдань тощо); системне розуміння професійних задач (фахівець розуміє зміст та наслідки своєї

роботи); професійна інтуїція (забезпечує здатність до прогнозу наслідків виконання/невиконання професійних завдань); «самовмотивована творчість» (це специфічне поєднання почуттів, волі, мотивації та здатності до адаптації заради успіху) [3; 4]. Як бачимо, професійна мотивація неминуче впливатиме на всі компоненти професійного інтелекту – систему професійних знань фахівця, оволодіння ним професійними технологіями, професійну інтелектуальну культуру тощо, забезпечуватиме розвиток професійно значущих інтелектуальних якостей, здатності адекватно реагувати на нові професійні завдання.

Висновки. У світлі сучасних вимог до професійної підготовки фахівців різних сфер питання змісту та становлення професійного інтелекту є досить актуальним. Важливим предиктором професійного інтелекту є професійна мотивація. Особливості становлення професійного інтелекту значною мірою детерміновані професійними мотивами, якими керується особистість. Оптимізація професійної мотивації на всіх етапах професійного становлення сприятливо впливатиме на формування професійних здібностей та професійно значущих особистісних якостей.

Метод мотиваційного консультування розглядається нами як одна із методологічних засад формування позитивної професійної мотивації як предиктору професійного інтелекту. Такий підхід забезпечує зміцнення внутрішньої мотивації до оволодіння професією та професійного зростання. Динаміка перебігу процесу мотиваційного консультування забезпечує умови до зростання особистісної вмотивованості в професії на різних етапах професійного становлення.

Професійна мотивація впливає на всі компоненти професійного інтелекту. За умови позитивної професійної мотивації фахівець вмотивовано ставиться до оволодіння новими знаннями, він зацікавлений у засвоєнні нових професійних технологій, орієнтований на набуття типових і нових професійних навичок та умінь, усвідомлено підходить до виконання професійних завдань, здатний гнучко реагувати на нові професійні виклики та адаптуватися до нових професійних вимог тощо. Крім того, позитивна професійна мотивація сприяє розвитку таких специфічних складників професійного інтелекту, як професійна рефлексія і професійна інтуїція, впливає на професійну інтелектуальну культуру.

Список літератури:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 395 с.
2. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2004. 424 с.
3. Куинн Дж., Андерсон Ф., Финкельштейн С. Управление профессиональным интеллектом: использовать лучшее по-максимуму. Управление знаниями. Москва : «Альпина Бизнес Букс», 2006. С. 179–182.
4. Мельничук О.Б. Професійний інтелект як проблема психології. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2015. Випуск 1. Том 2. С. 95–99.
5. Миллер У.Р. Мотивационное консультирование: как помочь людям измениться / Уильям Р. Миллер, Стивен Роллник; пер. с англ. Ю.М. Сусоевой, Д.М. Вершининой. Москва : Издательство «Э», 2017. 544 с.
6. Нестерова Н.В. Современное высшее профессиональное образование и локальные образовательные системы. Мир образования – образование в мире. Санкт-Петербург : Питер, 2003. № 3. С. 152–160.
7. Нисбетт Р. Что такое интеллект и как его развивать: Роль образования и традиций / пер. с англ. Москва : Альпина нон-фикшн, 2013. 344 с.
8. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
9. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2002. 36 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. Москва : Педагогика, 1986. Т. 1. 408 с.
11. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / пер. с англ. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 238 с.
12. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва : Педагогика, 1981. 96 с.
13. Якунин В.А. Педагогическая психология. Санкт-Петербург : Питер, 1998. 390 с.

Melnychuk O.B., Itchanska O.M. PROFESSIONAL MOTIVATION AS PREDICTOR OF PERSONALITY PROFESSIONAL INTELLIGENCE

In this article the particularities of professional motivation as predictor of personality professional intelligence are described. An analysis was made of the phenomenon of professional motivation as a prompting system (of interests, ideals, settings, emotions, etc.) that direct personality towards mastery of the future professional activities, development and self-development in the future profession, professional self-realisation. It was indicated that the success of professional activity, in particular, is caused by the particularities of professional intelligence. It was justified that professional intelligence formation problem solution is greatly determined by professional motivation development at all stages of professional personality formation. The dynamics of motivation and value attitude towards professional of the future specialist was described. The role of professional motivation in the formation of professional intelligence not only at the stage of the professional training but also at the later stages of professional formation was revealed. It was noted that professional intelligence formation is caused not only by the factors of the external professional motivation, but also greatly by factors of the internal professional motivation. The process of professional motivation as a predictor of professional intelligence from the point of view of motivational consultation was described: involvement is oriented at favourable professional atmosphere creation, focusing requires personality valuable goals to be determined, prompting is directed at personality and intelligence resources actualisation, planning is oriented at adoption of new professional experience. The role of professional motivation in professional training, professional activity success, professional intelligence formation, and professionally valuable personality and intelligence traits was revealed.

Key words: professional intelligence, professional motivation, professional intelligence development, professional intelligence predictor, professional motivation consulting.

Mimina C.B.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

*Стаття присвячена дослідженню однієї з актуальних проблем соціальної психології – гендерній соціалізації підлітків, які виховуються в умовах неповної сім'ї. Актуалізується роль сім'ї як основного інституту соціалізації у формуванні гендерно-рольової поведінки підлітків. **Мета статті** – теоретичне осмислення та емпіричне дослідження особливостей гендерної соціалізації підлітків із неповних сімей. **Методи** – теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення статистичної інформації та психологічної літератури) та емпіричні (констатуючий експеримент, тестування, математико-статистичні методи). Вибірку становили 60 осіб: 30 підлітків із неповних сімей та 30 підлітків з повних сімей. **Результати**. На основі теоретичного аналізу сучасних психологічних досліджень окреслені ймовірні негативні наслідки впливу неповної сім'ї на процес гендерної соціалізації молодого покоління. Проаналізовано відмінності в батьківському та материнському впливі на формування гендерної ідентичності підлітків. Акцентується увага на значущості ролі батька у статеворольовому розвитку як хлопчиків, так і дівчат. За результатами емпіричного дослідження визначено, що підлітки з неповних сімей мають суперечливі нестійкі уявлення про гендерні ролі, у них спостерігається низький рівень соціалізації у системі інтимно-особистісного спілкування та соціально-економічній сфері. **Висновки**. Вагоме значення у становленні гендерної ідентичності підлітків має виховання в повній сім'ї, де є приклади як чоловічої, так і жіночої поведінки, при цьому значимий вплив батька на становлення адекватної статево-рольової ідентичності підлітків. У неповній сім'ї підлітки не мають зразків статево-рольової взаємодії, що негативно впливає на формування гендерної ідентичності та ускладнює процес гендерної соціалізації загалом. Необхідне проведення цілеспрямованої корекційно-профілактичної роботи для оптимізації процесу гендерної соціалізації та формування адекватної гендерної ідентичності підлітків, особливо з неповних сімей.*

Ключові слова: гендерна роль, гендерна ідентичність, маскуліність, фемінність, неповні сім'ї, підлітки.

Постановка проблеми. Проблема неповних сімей, в яких дитина виховується одним із батьків, на тепер є досить актуальною для нашої країни. Причини поширення цього явища різноманітні, але головною є криза інституту сім'ї, що виявляється у збільшенні числа розлучень, зменшенні офіційно зареєстрованих шлюбів, у високому рівні позашлюбних зв'язків і народження дітей поза шлюбним союзом. За даними Міністерства соціальної політики України, станом на 1 січня 2018 року в Україні було зареєстровано 128 тис. розлучень, 75 тис. дітей були народжені поза шлюбом, що становить 21% від загальної кількості новонароджених у 2017 році [5, с. 17].

Безумовно, виховання дитини в неповній сім'ї суттєво відрізняється від життя дитини в повній сім'ї, а отже, впливає на розвиток особистості та процес соціалізації. Результати численних досліджень свідчать про те, що діти в неповних сім'ях позбавлені прикладу сімейних взаємин і зразка

статево-рольової поведінки, що ускладнює процес гендерної ідентифікації, а у майбутньому призводить до серйозних соціально-психологічних наслідків. Також слід зауважити про те, що для сучасного суспільства характерна переоцінка сімейних цінностей, трансформація уявлень про гендерні ролі, що загалом викликає ризик порушень у формуванні гендерної ідентичності молодого покоління, особливо вразливими у цій ситуації стають саме діти з неповних сімей, що актуалізує дослідницький інтерес до вивчення такої проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному розумінні «гендерна соціалізація» – це процес інтеріоризації індивідом культурної системи гендеру, тобто прийнятих у суспільстві моделей чоловічої та жіночої поведінки, норм, цінностей і гендерних стереотипів. Гендерна ідентичність, будучи результатом гендерної соціалізації і важливим аспектом самосвідомості

особистості, являє собою складно-структуроване утворення, що включає, крім усвідомлення індивідом власної статевої приналежності, його сексуальну орієнтацію, «сексуальні сценарії», гендерні стереотипи і гендерні переваги [1, с. 53].

Найважливішим етапом формування гендерної ідентичності і засвоєння гендерних ролей є підлітковий вік. Основними психологічними механізмами гендерної соціалізації є ідентифікації, усвідомлення і розуміння гендерної ролі, закономірно, що відсутність у найближчому оточенні дитини одного з батьків, одного зі зразків гендерної поведінки ускладнює розвиток його гендерної ідентичності [8, с. 19–21].

Гендерні стереотипи і уявлення про гендерні ролі як компоненти свідомості підлітків визначають не тільки стиль міжстатевої взаємодії, майбутні сімейні та професійні ролі, а також образ життєдіяльності загалом, життєві позиції і способи їх реалізації. Сформовані уявлення про гендерні ролі чоловіка і жінки багато в чому визначають самосприйняття підлітка та його відносини з однолітками обох статей. Слід зазначити, що у дітей з неповних сімей частіше виникають нервові та психічні розлади, порушення поведінки, формується дефектний тип особистості та спостерігається безліч труднощів психологічного характеру від невпевненості та тривожності до порушення статево-рольової самоідентифікації [3, с. 35].

У процесі формування психології гендеру дитини незалежно від її статі рівною мірою значимі як батько, так і матір, що зумовлене відмінностями батьківських функцій, які не ідентичні і часто діаметрально протилежні, але при цьому доповнюють одна одну. Мати у сім'ї створює емоційний клімат, від якого більшою мірою залежить психічне благополуччя дитини, а батько грає важливу роль у формуванні системи цінностей, а також уявлень про самого себе. Вимоги батька, що висуваються до поведінки дитини, більшою мірою детерміновані статево-рольовими нормами, ніж вимоги матері [4, с. 75–76].

Результати сучасних досліджень свідчать, що уявлення підлітків із сімей, де відсутній батько, розходяться із загальноприйнятими стереотипами щодо жіночих гендерних ролей, проте стереотипи стосовно гендерної ролі чоловіка більш стійкі у свідомості підлітків, але при цьому нівелюються соціально схвалювані типові маскулінні риси, характерне спотворене уявлення про мужність як здатність до прояву агресії, насильства, брутальності. Наслідком цього є більша схильність підлітків із неповних сімей до вживання психоактив-

них речовин, прояву фізичної агресії, девіантної поведінки [3, с. 27].

У неповній сім'ї, у ситуації відсутності батька, хлопчик змушений досягати гендерної ідентичності від противного: не бути схожим на дівчаток, відкидаючи стереотипи жіночої поведінки, але при цьому низька орієнтація на засвоєння чоловічих ролей, мотивація адекватного статево-рольового самовизначення ослаблена. Саме тому гендерна ідентичність хлопців із неповної сім'ї характеризується низьким рівнем узгодженості між уявленнями про гендерну роль чоловіка та її реальним здійсненням на практиці, що може вказувати на кризу гендерної ідентичності особистості [2, с. 15].

Низка сучасних авторів розглядають проблему якості «образу батька» і його вплив на становлення гендерної ідентичності підлітка. На думку Н.Ю. Максимової, навіть за фізичної відсутності батька психологічно він завжди присутній у сім'ї у формі «образу», певного символу або міфу. У повній сім'ї цей образ створюється хлопчиком природно, але у разі відсутності батька інформацію для побудови цього образу забезпечує мати. Розумна мати заради блага дитини не принизить батька незалежно від того, що думає про нього насправді; вона підтримає у синові повагу до збірного образу батька, який він створить із якостей рідного батька. У дівчинки спілкування з батьком формує інші якості, проте для неї образ батька не менш важливий [7, с. 210].

О.Г. Калина підкреслює, що фізична відсутність батька пов'язана з невиконанням ним відразу чотирьох умовних ролей: батька як «третього», батька як «чоловіка», батька як «чоловіка матері» і батька як «рідної людини». Відсутність батька як «третього» ускладнює процес зміни об'єкта ідентифікації з жіночого на чоловічий у період диференціації образу «Я» та призводить до розвитку інфантильної генітальної сексуальності хлопчика. Проте відсутність батька сама по собі необов'язково чинить негативний вплив на формування статево-рольової ідентичності підлітка, істотним фактором впливу є якість образу батька, який може бути позитивним навіть за умови його фактичної відсутності, та відображає ставлення матері до батька [6, с. 27–42].

Отже, слід зауважити на значущості ролі батька в гендерній соціалізації як хлопчиків, так і дівчат. Через механізми ідентифікації та наслідування батько сприяє формуванню у хлопчика гендерної ідентичності та відповідних моделей поведінки, а також сприяє адекватному само-

сприйняттю. Для дівчаток спілкування з батьком визначає еталон майбутніх міжстатевих відносин, дає впевненість у своїй значущості. У дівчат, які виросли без батька, ускладнюється процес формування статевої самосвідомості, у майбутньому вони можуть зазнавати труднощів у взаєминах з представниками протилежної статі. Звісно, сприятливий статево-рольовий розвиток як хлопчиків, так і дівчаток вимагає наявності як жіночого, так і чоловічого зразка поведінки [9, с. 450–455].

Мета статті – теоретичне осмислення та емпіричне дослідження особливостей гендерної соціалізації підлітків із неповних сімей.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети та вирішення дослідницьких завдань були застосовані теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення статистичної інформації та психологічної літератури) та емпіричні методи (констатуючий експеримент, тестування, математико-статистичні методи). У емпіричному дослідженні взяли участь підлітки 7–8-х класів у складі 60 осіб: 30 підлітків із неповних сімей (15 дівчаток і 15 хлопчиків) та 30 підлітків із повних сімей (15 дівчаток і 15 хлопчиків). Вибірка репрезентативна.

У ході емпіричного дослідження застосовувалися такі методики, як: опитувальник «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альошина); методика «Маскулінність-фемінність» С. Бем; «Вивчення гендерної ідентичності за допомогою методу фокус-груп» (Н.К. Радіна); методика «Хто Я?» М. Куна–Т. Макпартленда; опитувальник «Вивчення рівня соціалізації підлітка» (Д.В. Ярцева); t-критерій Стьюдента для незв'язаних вибірок.

Отримані результати за методикою Ю.Є. Альошиної показали, що всі підлітки з досліджуваних груп проявляють егалітарні установки в питанні розподілу сімейних ролей (див. табл. 1). Тобто у свідомості підлітків сформоване уявлення про те, що різні сфери життєдіяльності жорстко не закріплені за представниками певної статі, професійна і сімейна реалізація однаково важлива як для чоловіків, так і для жінок. Однак у питанні матеріального забезпечення для дівчат, які виховуються в повних сім'ях, характерні традиційні установки, які переносяться з батьківської сім'ї, де швидше за все функції основного «годувальника» виконує батько.

Аналіз результатів діагностики, що відображають особливості формування гендерної ідентичності підлітків, показує, що уявлення про гендерну роль «жінки» у свідомості дівчаток-підлітків (як із повних, так і з неповних сімей) відрізняються суперечливістю. З одного боку, у характеристиках гендерних жіночих ролей у них домінують переважно маскулінні якості (див. табл. 2), але за методом фокус-групи (Н.К. Радіна) визначено, що всі дівчата прагнуть відповідати традиційному образу «справжньої жінки» (турбота про близьких, вміння співчувати, виявляти милосердя, ніжність, охайність). Ці результати свідчать про нестійкість гендерного образу жінки у свідомості дівчат.

Традиційні гендерні стереотипи щодо ролі жінки і чоловіка більш стійкі у хлопчиків-підлітків. Всі вони незалежно від складу сім'ї виділяють в образі жінки виключно фемінні якості, а в образі чоловіка – маскулінні (див. табл. 2). Проте

Таблиця 1

Розподіл ролей у сім'ї (за методикою Ю.Є. Альошиної)

№	Сімейні ролі	Хлопчики		Дівчата	
		Неповні сім'ї	Повні сім'ї	Неповні сім'ї	Повні сім'ї
1.	виховання дітей	2,3	2,8	2,7	2,8
		$t_{\text{емп.}}=1,8 < t_{0,05}=2,1$		$t_{\text{емп.}}=0,3 < t_{0,05}=2,1$	
2.	матеріальне забезпечення	2,4	2,8	2,5	3,2
		$t_{\text{емп.}}=1,7 < t_{0,05}=2,1$		$t_{0,05}=2,1 < t_{\text{зк.}}=2,7 < t_{0,01}=2,86$	
3.	емоційний клімат у родині	2	2,4	2,1	1,9
		$t_{\text{емп.}}=1,6 < t_{0,05}=2,1$		$t_{\text{емп.}}=1 < t_{0,05}=2,1$	
4.	організація розваг	2	2,8	2,7	2,6
		$t_{\text{емп.}}=3,2 \geq t_{0,01}=2,86$		$t_{\text{емп.}}=0,3 < t_{0,05}=2,1$	
5.	роль господаря (господині)	2,1	1,9	2,9	2,6
		$t_{\text{емп.}}=0,7 < t_{0,05}=2,1$		$t_{\text{емп.}}=1,1 < t_{0,05}=2,1$	
6.	сексуальний партнер	2,4	2,4	2	2
7.	організація сімейної субкультури	2,1	2,5	2,1	2,7
		$t_{\text{емп.}}=1,5 < t_{0,05}=2,1$		$t_{\text{емп.}}=2 < t_{0,05}=2,1$	

Таблиця 2

Прояв маскулінних і фемінних характеристик у структурі особистості (за методикою С. Бем)

Гендерні характеристики		Хлопчики (%)		Дівчата (%)	
		Неповні сім'ї	Повні сім'ї	Неповні сім'ї	Повні сім'ї
Маскулінність	в образі жінки	10	10	60	80
	в образі чоловіка	100	100	100	90
Фемінність	в образі жінки	80	90	40	10
	в образі чоловіка	–	–	–	–

Таблиця 3

Змістові характеристики ідентичності (за методикою М. Куна–Т. Макпартленда «Хто Я?»)

Характеристика	Хлопчики		Дівчата	
	Неповні сім'ї	Повні сім'ї	Неповні сім'ї	Повні сім'ї
Сімейні ролі	2,3	2,3	2,6	3,5
	–		$t_{емп.}=1,1 < t_{0,05}=2,1$	
Професійні ролі	1	1,4	1,4	1,7
	$t_{емп.}=1,8 < t_{0,05}=2,1$		$t_{емп.}=0,6 < t_{0,05}=2,1$	
Соціальні ролі у сфері дозвілля	1	3,5	2,9	1,5
	$t_{емп.}=5 \geq t_{0,01}=2,86$		$t_{емп.}=3,6 \geq t_{0,01}=2,86$	
Фемінні	0,1	0,2	1,8	3,9
	$t_{емп.}=0,6 < t_{0,05}=2,1$		$t_{емп.}=4,6 \geq t_{0,01}=2,86$	
Маскулінні	1,9	4,1	1,1	0,8
	$t_{емп.}=6,1 \geq t_{0,01}=2,86$		$t_{емп.}=0,3 < t_{0,05}=2,1$	

якісний аналіз результатів методу фокус-груп показує, що образ типового чоловіка в описах хлопчиків-підлітків із неповних сімей дещо ідеалізований, що можна пояснити відсутністю прикладу з боку реального чоловіка (батька). Найвірогідніше гендерний образ чоловіка формується у них на основі узагальнення особистісних якостей «супергероїв» фільмів, що трансформується у свідомості підлітка, і складає скоріше ідеальний образ чоловіка, на якого вони прагнуть бути схожими, ніж типового представника чоловічої статі.

Узагальнені результати, що отримані за методикою М. Куна–Т. Макпартленда «Хто Я?», подано в таблиці 3.

Аналіз змістових характеристик ідентичності особистості показує, що у структурі образу «Я» у дівчат-підлітків із неповних сімей визначаються професійні ролі (майбутня студентка, педагог, юрист), маскулінні якості (цілеспрямована, самостійна, незалежна, сильна), у сімейних ролях простежується суб'єктність (мамина помічниця, господиня). Можливо, невисокий матеріальний достаток цих сімей, де заробляє тільки мати, пояснює прагнення дівчат якомога раніше отримати професію, почати самостійне життя і тим самим матеріально допомогти матері. У них, на відміну від дівчат із повних сімей, в образі «Я» не досить сформовані фемінні якості. Через механізми іден-

тифікації і наслідування у свідомості дівчат-підлітків інтроєцирується стиль поведінки матері, вони прагнуть до незалежності у всьому, покладаючись тільки на себе, пригнічуючи жіночність, яка, на їхню думку, є проявом слабкості.

Як показують отримані результати, хлопчики, які виховуються без батька, відрізняються більшою інфантильністю, у структурі образу «Я» у них переважають дитячі сімейні ролі (син, онук, брат) та нейтральні характеристики (людина, мешканець). Спостерігається суперечність, з одного боку, хлопчики-підлітки прагнуть відповідати сформованим гендерним стереотипам, але в реальності їхній змістовний образ «Я» свідчить про протилежне. Ймовірно, у ситуації відсутності прикладу реальних міжстатевих відносин хлопчики не усвідомлюють свою чоловічу роль у сім'ї та суспільстві загалом, схильні до залежності від інших. У неповній сім'ї у хлопчика побудова гендерного образу ускладнюється, оскільки базується не на прикладі взаємодії в діаді «чоловік–жінка», а на досвіді відносин «мама–син». Можливо, саме тому у них, на відміну від хлопчиків із повних сімей, в образі «Я» не досить сформовані маскулінні якості ($t_{емп.}=6,1 \geq t_{0,01}=2,86$).

У підлітків з неповних сімей спостерігається низький рівень соціалізації у соціально-економічній сфері, що цілком зрозуміло через більш

Наявний рівень соціалізації підлітків (за методикою Д.В. Ярцевої)

Сфера соціалізації	Хлопчики		Дівчата	
	Неповні сім'ї	Повні сім'ї	Неповні сім'ї	Повні сім'ї
Сім'я	6,2	4,7	6,1	5,6
	$t_{0,05}=2,1 < t_{\text{экс.}}=2,4 < t_{0,01}=2,86$		$t_{\text{емп.}}=0,6 < t_{0,05}=2,1$	
Соціально-економічна діяльність	3,9	7,8	4	7,7
	$t_{\text{емп.}}=5,6 \geq t_{0,01}=2,86$		$t_{\text{емп.}}=6,1 \geq t_{0,01}=2,86$	
Школа	6,2	7,2	7,7	7,4
	$t_{\text{емп.}}=1,3 < t_{0,05}=2,1$		$t_{\text{емп.}}=0,5 < t_{0,05}=2,1$	
Референтна група	8,2	7,8	5,8	9
	$t_{\text{емп.}}=0,4 < t_{0,05}=2,1$		$t_{\text{емп.}}=3,4 \geq t_{0,01}=2,86$	
Інтимно-особистісне спілкування	6,5	8,8	5,8	8,8
	$t_{\text{емп.}}=4 \geq t_{0,01}=2,86$		$t_{\text{емп.}}=4,8 \geq t_{0,01}=2,86$	

важке матеріальне становище цих сімей, і у сфері інтимно-особистісного спілкування, що проявляється в труднощах взаємодії з однолітками і невмінні встановлювати довірчі відносини (див. табл. 4). З огляду на те, що міжособистісне спілкування і побудова дружніх відносин у такому віці є провідним видом діяльності, низький рівень включеності у взаємодію з однолітками може ускладнювати протікання підліткової кризи.

Як зазначалося вище, батько (як у хлопчиків, так і у дівчат) сприяє розвитку адекватного самоствавлення, що своєю чергою дозволяє їм краще справлятися із завданнями міжособистісного спілкування, чого не спостерігається у підлітків, які виховуються в неповній сім'ї.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, необхідно зазначити, що вирішальну роль у становленні гендерної ідентичності підлітків має

виховання в повній сім'ї, де є зразки як чоловічої, так і жіночої поведінки, при цьому значимий вплив батька на становлення статево-рольової ідентичності дитини. У неповній сім'ї підлітки не мають зразків статево-рольової взаємодії, що негативно впливає на формування гендерної ідентичності та ускладнює процес гендерної соціалізації загалом. За результатами проведеного нами дослідження можна констатувати, що підлітки з неповних сімей мають суперечливі нестійкі уявлення про гендерні ролі, у них спостерігається низький рівень соціалізації у системі інтимно-особистісного спілкування та у соціально-економічній сфері. Необхідне впровадження в практику соціальної роботи корекційно-профілактичних програм, спрямованих на оптимізацію процесу гендерної соціалізації і формування адекватної гендерної ідентичності підлітків з неповних сімей.

Список літератури:

1. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 318 с.
2. Боровцова М.С. Становлення гендерної ідентичності хлопців у неповній сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Таврійський нац. ун-т ім. В.І. Вернадського. Сімферополь, 2013. 21с.
3. Coleman Jasmine N. The Influence of Family Composition on Adolescent Problem Behavior: the Moderating Roles of Gender and Adult Support. Richmond, Virginia : Virginia Commonwealth University, 2017. 105 p.
4. Gallyamova Aigul R., Smirnova Svetlana V. Influence of the Family Socialization on the Formation of Gender Features of Modern Teenagers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6. No. 2. Pp. 71–76.
5. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства : статистичний збірник. *Державна служба статистики України*. Київ, 2018. 77 с.
6. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Роль отца в психическом развитии ребенка. Москва : Форум, 2011. 112 с.
7. Максимова Н.Ю. Психологія соціальної роботи із проблемними сім'ями : навчальний посібник. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2017. 463 с.
8. Мирошніченко А.В. Основні інститути гендерної соціалізації підлітків. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2014. Том 11. Вип. 10. С. 15–26.
9. Пелих Н.С. Особливості статево-рольової соціалізації підлітків з повних та неповних сімей. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 445–457.

Mitina S.V. THE FEATURES OF GENDER SOCIALIZATION OF TEENAGERS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

*In the article it was considered the actual problem of social psychology the features of gender socialization of teenagers educated in the single-parent families. It was actualized the role of the family as the main institution of socialization in the formation of gender-role behaviour of teenagers. **Purpose** – the theoretical reflection and the empirical study of the features of gender socialization of teenagers from the single-parent families. **Methods** – theoretical (analysis, synthesis and generalization of the statistical information and the psychological literature); empirical (pilot study, testing, mathematical-statistical methods). 60 teenagers participated in the study; 30 teenagers from single-parent families and 30 teenagers from complete families. **Results.** On the basis of theoretical analysis of the psychological literature it was outlined the probable negative consequences of the influence of the incomplete family on the process of gender socialization of the teenagers. The attention was accented on the significance of the role of the father in the sex-role development of both boys and girls. On the basis of the results of empirical research it was founded, that the teenagers from single-parent families have the controversial unstable ideas about the gender roles, they have a low level of socialization in the system of intimate-personal communication and in the socio-economic sphere. **Conclusions.** In the incomplete family adolescents don't have the samples of sex-role interaction, which negatively affects, on the formation of gender identity and complicates the process of gender socialization in general. It is concluded that it is necessary to conduct the purposeful corrective and preventive work, to optimize the process of gender socialization and to form the adequate gender identity of the teenagers, especially from the incomplete families.*

Key words: gender role, gender identity, masculinity, femininity, single-parent families, teenagers.

Орловська О.А.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦІЇ У СІМ'Ї УЧАСНИКА БОЙОВИХ ДІЙ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

У статті досліджено стратегії подолання проблем адаптації у сім'ї учасника бойових дій після його повернення до умов цивільного життя. Поняття «адаптація учасника бойових дій» визначено як процес пристосування особистості до нових умов соціального середовища через оволодіння нормами поведінки та вимогами суспільства. Виокремлено аспект адаптації учасника бойових дій у межах сім'ї, що передбачає узгодження питань взаємного існування після його повернення до проживання із сім'єю. Зазначено, що після перебування у зоні бойових дій особистість відчуває наслідки впливу морально-психологічних і фізичних навантажень, що може призводити до небезпечних наслідків. Виділено фізичні та емоційні реакції організму на травмівний досвід; змінена поведінка, пригнічений настрій неодмінно впливають на мікроклімат у сім'ї, підвищують психологічне напруження та можуть призводити до негативних наслідків.

Визначено дві стратегії подолання проблем адаптації: перша стратегія стосується допомоги зовні і має характер професійної допомоги; друга стратегія є внутрішньою і стосується членів сім'ї, які надають допомогу учаснику бойових дій в адаптації. Доведено, що сім'я є вагомим ресурсом підтримки учасника бойових дій у період адаптації. У межах другої стратегії розроблено рекомендації членам сім'ї, які спрямовані на покращення стосунків із учасником бойових дій: членам сім'ї необхідно прийняти та усвідомити зміни, які відбулися або відбудуться у людини, та зрозуміти зміну її системи цінностей, нові «правила життя», які можуть сформуватися після перебування у зоні бойових дій; зрозуміти, що критерієм для психологічної роботи у сім'ї з учасником бойових дій є його власна готовність; не рекомендується намагатися прискорити події, а дати час, якого буде досить для адаптації, а також створити умови та сприяти тому, щоб учасник бойових дій знайшов власний спосіб адаптації до мирного життя, а у разі необхідності варто залучити фахівців; створити атмосферу довіри у сім'ї, з повагою ставитись до особистих меж людини та окреслювати свої; проявляти терпіння, повагу та зберігати спокій.

Ключові слова: учасник бойових дій, сім'я, адаптація, травмівний досвід, психологічний аспект, підтримка, стратегія.

Постановка проблеми. Тема адаптації учасників бойових дій є актуальною для країн, в яких мав місце або зараз відбувається військовий конфлікт, має місце військове вторгнення, внаслідок чого зростає кількість сімей військовослужбовців. Останніми роками в Україні актуалізувалася тема адаптації учасників бойових дій, потребує вирішення питання стратегій подолання проблем, що виникають після їх повернення до умов цивільного життя. З огляду на те, що учасники бойових дій після завершення виконуваної діяльності повертаються додому, то проблема адаптації зачіпає і їхні сім'ї. Поява значних складнощів в адаптації може впливати на взаємини у сім'ї, що потребує теоретичного осмислення та практичного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика адаптації учасників бойових дій та

їхніх сімей, а також підходи до вирішення проблем цього процесу розкриті низкою авторів. Окремі аспекти такої проблеми досліджено українськими науковцями (Ю. Акименко, В. Алещенко, О. Караман, В. Лесков, М. Маслова, Н. Олексюк, Н. Пономаренко, О. Савченко, В. Турбан, О. Хміляр) та закордонними ученими (С. Вільямс, Дж. Вілсон, Л. Калхун, В. Холл, Д. Кишбог, Р. Лауфер, Р. Скурфілд). Психологічний аспект впливу перебування у зоні бойових дій та можливі стратегії вирішення проблем, що з цим пов'язані, розкрито у працях О. Блінова, О. Бойка, О. Буковського, В. Крайнюка, Є. Литвиновського, О. Макаревича, М. Мушкевич, А. Ромашишина. Дослідження теми посилювалося після російського вторгнення на територію України. Питанням реадаптації учасників антитерористичної операції присвятили свої

роботи С. Басараб, Ю. Бриндіков, О. Буковська, О. Буряк, С. Васильєв, М. Гіневський, В. Гічун, О. Друзь, Л. Жаліло, Г. Катеруша, А. Караян, В. Князевич, М. Кравченко, Л. Кудрик, А. Кучер, М. Локтев, І. Лубківський, В. Маслюк, І. Мульована, М. Мушкевич, О. Напрєєнко, А. Сергієнко, І. Сиромятніков, О. Сироп'ятов, В. Синишина, Ю. Смєлов, В. Стасюк, Ю. Сурмяк, О. Тополь, Р. Торговицький, О. Філатова, А. Чаплигін, А. Єна.

Незважаючи на вагомий внесок зазначених дослідників у розробку теми проблем адаптації, більшість досліджень стосуються психологічної, медичної, соціальної, правової і державної допомоги, і значно меншою мірою приділяється увага потенціалу сім'ї у адаптації учасників бойових дій. Розгляду сім'ї як потужного ресурсу у сприянні адаптації учасника бойових дій і присвячена наша робота.

Постановка завдання. Метою дослідження є визначення стратегій подолання проблем, що можуть виникати у сім'ї в процесі адаптації учасника бойових дій після повернення до умов цивільного життя.

Виклад основного матеріалу. Поняття «адаптація» визначається як формування найбільш адекватних стереотипів поведінки в умовах змінюваного мікросоціального середовища [2, с. 60]. Під адаптацією ми розуміємо процес пристосування особистості до нових умов: маємо на увазі узгодження розбіжностей між вимогами та очікуваннями соціуму стосовно людини та її реальною поведінкою, між можливостями людини та реаліями соціального середовища, в якому вона перебуває. У контексті дослідження ми акцентуємо увагу на адаптації учасника бойових дій після завершення виконуваної діяльності та повернення до цивільного життя; поняття «адаптація учасника бойових дій» визначаємо як процес пристосування особистості до нових умов соціального середовища через оволодіння нормами поведінки та вимогами суспільства. Адаптація учасника бойових дій в межах сім'ї передбачає узгодження питань взаємного існування після його повернення до проживання із сім'єю. У період адаптації після участі у бойових діях особистість може переживати труднощі, які зумовлені пристосуванням до нових умов існування, кардинальними змінами діяльності, змінами режиму і темпу життя тощо. У зрізі цих аспектів найбільше нас цікавлять психологічні проблеми учасника бойових дій та членів його сім'ї.

Період адаптації є складним етапом не тільки для учасника бойових дій, а й для членів його

сім'ї, оскільки вони мають пристосовуватися до особливостей поведінки бійця, до нових умов взаємного існування. Повернення – це один із найважливіх періодів у відновленні подружніх взаємин та соціальної адаптації військового у мирне життя [11, с. 68]. На адаптацію членів сім'ї учасника бойових дій впливає те, яким чином цей період переживає сам військовослужбовець: чим характеризується його поведінка, самопочуття, його психоемоційний стан, можливі психічні новоутворення, ставлення до оточуючих, можлива акцентуація нових рис тощо. У дослідженні В. Стасюка визначено, що після повернення до умов мирного соціального життя у ветеранів бойових дій актуалізуються універсальні потреби: виражене бажання бути зрозумілим, актуалізується необхідність соціального визнання, з'являється прагнення бути прийнятим у систему соціальних зв'язків мирного життя, наявним є переживання приголомшення новими реаліями тощо [9, с. 153–154]. Людина, яка перебуває у зоні бойових дій, зазнає суттєвих морально-психологічних, фізичних навантажень, що руйнують звичне сприйняття, змінюють поведінку, можуть призводити до небезпечних наслідків. Реакціями організму на психотравмуючі ситуації можуть бути: фізичні реакції (безсоння, постійна втома; проблеми зі шлунком та вживанням їжі; головний біль та пітливість у разі думки про війну; швидке серцебиття і дихання; загострення наявних захворювань); емоційні реакції (погані сни, кошмари; часті негативні спогади про війну; злість, ненависть; відчуття безпорадності, страху, нервування; відчуття суму, самотності, непотрібності; відчуття збудження, схвильованості; відчуття шоку, оніміння, неможливості відчувати позитивні емоції; легко погіршуваний настрій; почуття провини, сорому, самоосуду; почуття безнадії щодо майбутнього) [1, с. 9–10]. Змінена поведінка, пригнічений настрій особистості неодмінно впливають на мікроклімат у сім'ї, підвищують психологічне напруження та можуть призводити до негативних наслідків у взаєминах. Окрім цього, вплив пережитого досвіду учасника бойових дій може проявитися у посттравматичному стресовому розладі. Група дослідників особливостей реабілітації учасників бойових дій відзначають, що у 100% випадків особи з посттравматичним стресовим розладом наголошують на психологічних проблемах взаємин з оточуючими, насамперед із членами сім'ї [5, с. 7].

У період перебування бійця на військовій службі члени сім'ї звикають жити різним із ним життям. У дослідженні Н. Пророка визначається,

що тривалість розлуки довжиною в рік закріплює різні способи життя: «Відокремлений від родини військовослужбовець (солдат, офіцер) вчиться функціонувати як особистість і піклуватися про себе та безпеку бойової команди. У цей час його дружина справляється з робочим навантаженням, яке раніше розподілялося на двох» [7, с. 81]. Після завершення служби учасник бойових дій повертається до проживання разом із сім'єю – возз'єднання є довгоочікуваним моментом. З огляду на специфічність пережитого (найчастіше травмівного) досвіду, учасники бойових дій потребують підтримки, в такому разі сім'я є вагомим ресурсом. Важливість сім'ї у період адаптації не піддається сумніву, оскільки «сім'я служить компенсуючим чинником у професійній діяльності і відіграє роль емоційного притулку» [6, с. 252].

Нами умовно визначено дві стратегії подолання проблем адаптації. Стратегії виділено згідно з тим, хто надає допомогу.

Перша стратегія стосується допомоги зовні і має характер професійної допомоги: наприклад, працівників соціальних служб, центрів надання професійної допомоги, організацій, які надають допомогу учасникам бойових дій, психологів та психотерапевтів та інших фахівців. Коротко окреслимо аспекти психологічної допомоги в межах першої стратегії.

Комплексна психологічна допомога надається в межах психологічної реабілітації для відновлення психічного стану здоров'я до оптимального, необхідного для проведення життєвої діяльності, стану. Низка дослідників, зокрема С. Кучеренко та Н. Хоменко, наголошують, що в період адаптації актуальною є професійна допомога учасникам бойових дій та членам їхніх сімей: у межах психологічної допомоги одним із напрямів роботи є індивідуальне та сімейне психологічне консультування [7, с. 70]. У Центрі соціально-психологічної реабілітації можна отримати фахову допомогу, одними із напрямів якої є заходи для соціально-психологічної адаптації військовослужбовців – учасників бойових дій та членів їхніх сімей у системі ринкових відносин (індивідуальна психологічна та психотерапевтична допомога, групові та індивідуальні форми реабілітації) та соціально-психологічна підтримка (може бути здійснена в межах кімнати психологічного розвантаження) [12, с. 60].

Доцільною є сімейна психотерапія. Дослідник Ю. Бриндіков визначає такі цілі психологічної терапії із сім'ями учасників бойових дій, як: діагностування психоемоційного стану кожного

члена сім'ї, який бере участь у сімейній психотерапії; покращення психоемоційного стану всіх членів сім'ї, особливо військовослужбовця; допомога у формуванні умінь чітко розподіляти ролі з відповідними правами й обов'язками; в разі потреби зміна або обмін ролями; допомога у вдосконаленні комунікаційного стилю взаємодії у сім'ї (адекватна реакція на критику); робота над створенням сприятливих морально і фізично здорових взаємин у сім'ї; програвання найбільш проблемних ситуацій, пошук можливих варіантів їх розв'язання; допомога у розвитку вміння спільно розв'язувати проблеми, переходячи з індивідуального контексту на системний сімейний; допомога у формуванні умінь будувати гармонійні стосунки у сім'ї; допомога у виробленні та прийнятті чітких правил поведінки у сім'ї; визначення індивідуальних і сімейних системних цілей [3, с. 227].

Друга стратегія стосується допомоги зсередини, від членів сім'ї, які надають допомогу учаснику бойових дій в адаптації. Така стратегія викликає більший науковий інтерес у контексті дослідження.

У ході професійної психологічної допомоги члени сім'ї учасників бойових дій можуть отримати інформацію про особливості психологічного і психічного стану бійця після травмівного досвіду, різноманітні навички, що допоможуть у реадaptaції бійця у сім'ї, так звані «інструменти» для того, як поводитися у різних ситуаціях. Тому професійна допомога (перша стратегія) може розглядатися як первинна ланка допомоги сім'ям, члени якої можуть використовувати здобуту інформацію уже самостійно в повсякденному житті (друга стратегія).

Для психологічної допомоги сім'ям колишніх учасників бойових дій американські дослідники виділяють такі завдання [13]:

1) подолання у ветерана ідентифікації з образом «пацієнта» у сім'ї, стану депресії, емоційної і соціальної відчуженості, неадекватних реакцій (прояв відстороненості) на хворобу і горе інших членів сім'ї;

2) подолання випадків насильства у сім'ї, зловживання алкоголем і наркотиками, прагнення до тривалої відсутності у сім'ї;

3) подолання небажання учасника бойових дій розповідати про свій військовий досвід, зменшення психологічної дистанції між ветераном і дітьми, поліпшення відносин між подружжям;

4) психологічна допомога жінкам ветеранів, надання взаємопідтримки у сім'ї.

Важливість підтримки дружини або чоловіка, дітей, батьків та інших близьких родичів складно переоцінити. Емпатія, емоційна близькість та контакт, атмосфера довіри у сім'ї є надзвичайно важливими у період адаптації. Дослідниця Н. Олексюк висуває такі міркування: «Виникнення порушень у сімейних взаєминах, як правило, пояснюється наявністю значної дистанції між членами родини, пов'язаної з прагненням уникнути контакту, неприйняттям особистості партнера або надмірною емоційною зосередженістю на ньому, що виявляється в опіці, захисті, надмірній вимогливості та спробі будь-що підігнати його під уявлюваний образ чоловіка, дружини або дитини» [6, с. 254]. Комунікативна поведінка має бути ресурсною, тобто такою, що орієнтована на задоволення потреб та розв'язання проблем, вона спирається на внутрішню саморегуляцію та зовнішні соціальні ресурси; якщо йдеться про подружжя, то ресурсна комунікативна поведінка буде орієнтована на задоволення потреб і розв'язання проблем як дружини, так і чоловіка [10, с. 2]. У «Пам'ятці для сімей військовослужбовців, які повернулися із АТО» окреслено, що сили сім'ї можуть стати ключовими у реадaptaції учасника бойових дій, для цього вони можуть продемонструвати свою готовність вислуховувати, надати певний простір, але заохочувати до спільних занять, цікавої діяльності, до отримання радісних відчуттів та позитивного досвіду, дізнатися якомога більше про симптоми посттравматичного стресового розладу, бути готовими разом відвідати психолога і взяти участь у допомозі [8, с. 29]. Попри таку активну позицію сім'ї, військовослужбовець може уникати такої активності, бути пасивним та закритим, але це не повинне лякати близьких людей: «механізми уникнення можуть примушувати людину сумніватися щодо потреби бути поряд з іншими людьми, однак членам сім'ї необхідно намагатися підтримувати соціальну активність, оскільки підтримка є дуже важливою» [8, с. 29].

Дослідники проблематики психологічних проблем учасників бойових дій О. Буряк, М. Гіневський та Г. Катеруша сформулювали рекомендації та роз'яснення для членів сім'ї для допомоги в адаптаційний період: 1. Необхідно уважно вислуховувати розповіді свого партнера про те, що йому довелося пережити – дуже важливо дати йому висловитися в комфортній обстановці моральної підтримки близької і коханої людини. 2. Потрібно намагатися допомогти своїй близькій людині психологічно повернутися в нормальне звичне життя. 3. Проявляти увагу і терпіння до проблем

близької людини, які неминуче виникають після бойового стресу, до його психологічного дискомфорту, до підвищеної драгівливості, можливого тривалого депресивного стану тощо – родині слід усвідомити, що це тимчасове явище, з яким треба допомогти впоратися. 4. Необхідно враховувати, що за час розлуки всі члени сім'ї дещо змінилися, необхідний якийсь час, щоб знову звикнути один до одного. 5. Особливу увагу приділіть дітям. Важливо, щоб у процесі відновлення відносин з чоловіком, вони не опинилися без належної уваги і турботи. 6. Створювати сприятливу інтимну обстановку, давати зрозуміти партнеру, що в ньому мають потребу і підтримують його в подальшому житті. 7. Не заохочувати вживання алкоголю – у разі можливості ввести мораторій на алкоголь у сім'ї. Активно розпитувати, доброзичливо та уважно вислуховувати про найбільш неприємні та важкі переживання, адже при цьому зменшується афективна напруга, структуруються переживання [4, с. 140].

Аналізуючи результати досліджень та власних міркувань, ми розробили список рекомендацій для членів сім'ї, які спрямовані на покращення сімейного мікроклімату та можуть дати краще розуміння особливостей адаптаційного періоду, а також полегшити його:

1. Прийняти та усвідомити зміни, які відбулися або відбудуться у людини, яка повернулася із зони бойових дій.

2. Члени сім'ї мають зрозуміти зміну системи цінностей людини після її перебування у зоні бойових дій.

3. Члени сім'ї мають усвідомити нові «правила життя», які сформувались в учасника бойових дій.

4. Критерієм для психологічної роботи у сім'ї з учасником бойових дій є його готовність до неї.

5. Членам сім'ї не рекомендується намагатися прискорити події, а дати час, який для нього буде достатнім для адаптації.

6. Створити умови та сприяти тому, щоб часник бойових дій знайшов власний спосіб адаптації до мирного життя, у разі необхідності залучити відповідних фахівців.

7. Створити атмосферу довіри у сім'ї.

8. Члени сім'ї мають розуміти, що довіра військовослужбовця до них і до побратимів відрізняється за смисловим значенням.

9. Членам сім'ї необхідно з повагою ставитись до особистих меж колишнього військовослужбовця та окреслювати свої.

10. Члени сім'ї мають проявляти терпіння, повагу та зберігати спокій.

Ми впевнені, що дотримання цих рекомендацій може суттєво вплинути на проблеми, що виникають у процесі адаптації учасників бойових дій, і позитивно вплинути на взаємини в сім'ї у цей період.

Висновки. Таким чином, період адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя є складним процесом пристосування до нових умов існування. Отриманий досвід військової діяльності позначається на їхньому психологічному стані, проте сім'я є потужним ресурсом підтримки

у складний адаптивний період. Виокремлені стратегії допоможуть краще зрозуміти напрями допомоги учаснику бойових дій. Виконання розроблених рекомендацій позитивно впливатиме на взаємини всіх учасників процесу і полегшить перебіг процесу адаптації. Перспективи подальших розробок залишаються відкритими, оскільки поліпшення рекомендацій, розробка технік роботи з учасниками процесу покращуватимуть психологічний стан усіх членів сім'ї.

Список літератури:

1. Акименко Ю.Ф., Сила Т.І. Як допомогти родині учасника бойових дій : методичний посібник для соціальних працівників і психологів. Чернівці : Десна Поліграф, 2017. 144 с.
2. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
3. Бриндіков Ю.Л. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій у системі соціальних служб : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Тернопіль. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 559 с.
4. Буряк О.О., Гіневський М.І., Катеруша Г.Л. Шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 3. С. 137–141.
5. Єна А.І., Маслюк В.В., Сергієнко А.В. Актуальність і організаційні засади медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції. *Науковий журнал МОЗ України*. 2014. № 1. С. 5–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/njmoz_2014_1_4 (дата звернення: 22.10.2020).
6. Олексюк Н. Позитивна спрямованість сімейних взаємин як вагомий чинник життєдіяльності сімей військовослужбовців Збройних сил України. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Вип. 4. С. 249–258.
7. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник / за заг. ред. Н. Пророк. Том 1. Київ, 2018. 208 с.
8. Пам'ятка для сімей військовослужбовців, які повернулися із зони АТО / за ред. Майстренко Т.М.; пер. з англ. Масик О.Л. URL: <http://psyservice.org/wp-content/uploads/2015/03/Повернення-із-зони-бойових-дій.pdf> (дата звернення: 19.09.2020).
9. Стасюк В.В. Психологічні особливості реадaptaції учасників бойових дій. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства* : матеріали III Всеукраїнського науково-практичного круглого столу (6 березня 2018 року). Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2018. С. 153–154.
10. Умеренкова Н.Ф. Ресурсність комунікативної поведінки дружин комбатантів у соціальних мережах. URL : http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Umerenkova_NF_Resursnist_komunikativnoyi_povedinky_druzhyn_kombatantiv_u_sotsmerezah.pdf (дата звернення: 26.01.2021).
11. Циганенко Г., П'яста Р., Дідик Н. Любити, жити і чекати. Путівник для родин військових, які перебувають у зоні бойових дій. Львів : Колесо, 2018. 144 с.
12. Чапляк А.П., Романів О.П., Надь Б.А. Основні напрями реабілітації учасників бойових дій. *Україна. Здоров'я нації*. 2018. № 3/1 (51). С. 59–61.
13. Williams C.M., T. Williams. Family Therapy of Vietnam Veterans. The Trauma of War. / Ed. by S. Sonnenberg. Washington, 1985. Pp. 193–209.

Orlovskaya O.A. OVERCOMING STRATEGIES OF ADAPTATION'S PROBLEMS IN THE FAMILY OF COMBAT AFTER RETURN TO CIVIL LIFE

The article examines the strategies for overcoming the adaptation's problems at the combatant family after his return to civilian life. The concept of "adaptation of a participant in hostilities" is defined as the process of adaptation of the individual to the new conditions of the social environment through mastering the norms of behaviour and requirements of society. The aspect of adaptation of the participant of hostilities within the family is isolated, which provides for the coordination of issues of mutual existence after his return to residence with the family. It is noted that after being in a combat zone, a person experiences the effects of moral, psychological and physical stress, which can lead to dangerous consequences. The physical and emotional reactions

of the body to the traumatic experience are highlighted; altered behaviour, depressed mood inevitably affect the microclimate in the family, increase psychological stress and can lead to negative consequences.

Two strategies for overcoming adaptation problems have been identified: the first strategy concerns external assistance, has professional assistance character; the second strategy is internal and concerns family members, who provide assistance to a combatant in adaptation. The family has been shown to be an important resource for supporting a combatant during the adaptation period. The second strategy develops recommendations for family members aimed at improving relations with the combatant: family members need to accept and understand the changes that have taken place or will take place in a person and understand the change of his value system, new "rules of life", which may be formed after being in the combat zone; understand that the criterion for psychological help in the family with a participant in hostilities is his own readiness; it is recommended not to try to speed things up, but give enough time to adaptation, as well as to create conditions and help the participant in hostilities to find their own way of adapting to a peaceful life, and if necessary – to involve specialists; create an atmosphere of trust in the family, respect the personal boundaries of the person and outline their own; show patience, respect and keep calm.

Key words: *combatant, family, adaptation, traumatic experience, psychological aspect, support, strategy.*

Покотило Л.Ю.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

Виноградова В.Є.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУ УСПІХУ У МОЛОДІ В ЕПОХУ ІНФОРМАЦІЇ

У статті йдеться про сучасні фактори, які впливають на формування уявлень про успіх у молоді в епоху розвитку інформаційного простору. Визначені міждисциплінарні підходи до трактування понять «успіх» та «успішність». З'ясовано, що опис феномена «успіх» зустрічається в працях таких дисциплін, як соціологія, економіка, психологія, історія, політологія та педагогіка. Підкреслюється наявність двох векторів у розгляді категорії «успіх»: зовнішня спрямованість, яка включає соціально-економічний аспект, та внутрішня, яка розглядає особистісне розуміння людиною своєї значущості. Повсюдне бажання досягти більшого в різних сферах, як у бізнесі, так і в творчості, кар'єрі, відповідати суспільним стандартам успішності і демонструвати її символи стають ключовими факторами, що визначають поведінку людини. Ціннісні орієнтири суспільства змінюються, як і уявлення населення про соціальний успіх і стратегії його досягнення.

Вивчення уявлень про соціальну успішність і самовизначення людини є важливим для формування шляхів і способів реалізації особистості, розкриваючи її потенціал, формуючи конструктивне ставлення до дійсності і власного «Я».

Нині Інтернет є ключовим джерелом інформації, до якого люди звертаються щодня, а соціальні мережі – один з найпопулярніших і зручних способів її отримання. Для молоді соціальні мережі сформували свій віртуальний майданчик для здійснення повсякденної соціальної активності.

Встановлено, що, перебуваючи у віртуальному світі і вивчаючи той контент, який розміщений у соціальних мережах, індивід формує свою систему цінностей, яка визначає виключне відношення до певних дій та вчинків. Людина засвоює певні моделі поведінки, які потім переносить у реальне життя. Таким чином формується соціальна ідентичність людини, її самооцінка і критерії самоідентифікації особистості. Через формування «популярного» та «красивого» образу успішної особистості успіх сприймається молодим поколінням як добірка максимальних якостей і все менше виражається через досягнутий людиною рівень особистісної зрілості.

Ключові слова: *успіх, соціальна успішність, культ успіху, Інтернет, соціальні мережі.*

Постановка проблеми. Завдяки швидкому розвитку інформаційних технологій і засобів телекомунікації з кінця ХХ століття зародилась концепція інформаційного суспільства. Світові системні трансформації внесли корективи в інформаційний простір, надавши не лише практично необмежений доступ до світових інформаційних ресурсів, але і змінивши характер взаємодії людей. Внаслідок цих подій модифікувалась уся соціальна структура, що вплинуло на політичні, економічні та культурні процеси.

В епоху цифрових перетворень інститутами соціалізації стали ЗМІ і кіберпростір, а Інтернет є основним генератором світових макротенденцій. Поява глобальної мережі радикально змінила

форми, зміст, механізми та функції соціальної комунікації. Розвиток сучасної науки не просто сприяв розширенню меж людського самопізнання, він повністю трансформував звичну нашої свідомості категорію «світ». Людству вдалося перенести своє символічне оточення, що сформоване з уявлень, установок і стереотипів особистості, далеко за рамки матеріального світу, сформувавши новий інформаційний простір.

В умовах постійного зростання темпу життя сучасним суспільством велика увага приділяється категорії успіху. Повсюдне бажання досягти більшого в різних сферах, як у бізнесі, так і в творчості, кар'єрі, відповідати загальноприйнятим стандартам успішності стали ключовими факто-

рами, що визначають поведінку людини. Ціннісні орієнтири суспільства змінилися, як і уявлення населення про соціальний успіх і стратегії його досягнення. Потік інформації, котрий доступний нам цілодобово, завдяки цифровим платформам та соціальним мережам сприяв тому, що віртуальна ідентичність стала складовою частиною соціокультурної ідентичності особистості.

Незважаючи на обмеженість соціологічних досліджень, нині ХХІ століття вже охрестили періодом домінування «культу успіху», а для позначення активного прагнення його досягнення у соціальних мережах використовують термінологію «успішний успіх». Під цим поняттям розуміють перебільшене бажання створити успішного себе відповідно до ідеальної картинки: мати гарну фігуру, престижну і добре оплачувану роботу, мати успіх у відносинах, подорожувати, відвідувати всі можливі майстер-класи, бізнес-тренінги, читати, займатися спортом, допомагати суспільству і т.д. Однак за природним бажанням прагнути більшого і кращого на практиці приховується мета – мати все і відразу за найголовнішої умови – бути оціненим і визнаним суспільством. Усі ці цілі не співвідносяться з особистими потребами людини, з її ресурсами, потенціалом та інтересами, а замінюються фальшивими цінностями, часто несвідомо.

У підсумку формується «культ успіху» – людина хоче дуже швидко отримати результат, мати все «як у інших», відповідати планці свого оточення як реального, так і віртуального. Особистість не здатна зрозуміти саму себе і хаотично рухається між цілями загальноприйнятої моделі поведінки. Похідною від впливу інформаційної перенасиченості стало домінування у суспільстві «епохи образу». Створена «форма», налаштована під сучасний модний стандарт, дозволяє маніпулювати сприйняттям і змушує людину вганяти себе в допустимі рамки. Сфера образів оточує людину в усіх засобах масової інформації, а завдяки соціальним мережам культивується ще більшою мірою.

Аналіз досліджень і публікацій науковців.

Натепер категорія успішності розглядається переважно в популярній літературі серед сучасних діячів, бізнес-лідерів, політиків, бізнес-оглядачів, таких як С. Кові, Дж. Лусіано, Ф. МакГро, А. Стиліанос Паттакос, Дж. Поррас, Б. Трейсі, С. Шапіро та ін. З точки зору наукового підходу термін «успіх» згадується в роботах В. Джеймса, К. Левіна, Ф. Хопе, М. Юкната, Л. Фестінгера, Р. Мак-Клеланда, М. Аткинсона тощо. У вітчиз-

няній психології питання успіху розробляється кілька останніх десятиліть, що пов'язане з культурологічними особливостями. Серед науковців категорію «успішність» розглядали С. Амеліна, М. Аптекарь, С. Богомоллова, М. Громкова, Ю. Зінковський, А. Ігнатюк, О. Попова. Феномен віртуального простору та його вплив на соціальні проблеми досліджували Д. Белл, М. Маклюен, Д. Рошкофф, В. Зеленін, Н. Кирилова та ін.

Постановка завдання. Метою статті є розгляд ключових факторів формування уявлень молоді про успіх в епоху розвитку інформаційного простору.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Нині поняття «успіх» і його похідні залишаються не досить вивченими як у філософському, так і психологічному плані. Цей феномен частіше зустрічається у соціологічних роботах і переважно у популярній літературі, яка пов'язана з управлінською діяльністю, психологією бізнесу і діловою культурою. У соціальному контексті успішність людини безпосередньо асоціюється з її діяльністю, актом творіння, досягненням чого-небудь. З одного боку, успіх має виражену зовнішню спрямованість – соціально-економічний аспект, а з іншого – внутрішню, спрямовану на особистісне розуміння людиною своєї значущості, її установок на певний соціальний образ. Таким чином, під успіхом розуміють якусь активність або результат, індивідуальну систему цінностей, яка призводить до реалізації бажань індивіда.

Опис феномена успіху трапляється в працях таких дисциплін, як соціологія, економіка, психологія, історія, політологія та педагогіка. Дослідження в галузі лінгво-культурологічного розуміння успіху демонструють, що в культурі західних країн (країни Європи, Південної та Північної Америки) успіх насамперед пов'язують з багатством і кар'єрою, що безпосередньо залежить від зусиль особистості. У слов'янських країнах успіх більшою мірою пов'язаний з перемогою в бою, з досягненнями в знаннях, завоюванням симпатій, з везінням і даними від Бога здібностями.

У філософсько-психологічному розумінні успіх розглядається як суб'єктивне сприйняття картини світу в свідомості індивіда. Успішність людини зближується з такими категоріями, як особистісний та професійний ріст, самореалізація, самоактуалізація і т.д. Проблема успішності суб'єкта відображалася в роботах багатьох західноєвропейських філософів, таких як: Р. Декарт, Г. Лейбніц, Г.В. Гегель, К. Маркс та ін.

Згідно із соціокультурним підходом ключові концепції визначення феномена життєвого успіху класифікують успіх як природну спрямованість, наявність природних задатків і схильності особистості до різних видів діяльності. Важливою умовою формування соціального успіху є усвідомлене або неусвідомлене прийняття досягнень людини соціальною групою. Вибір такої референтної групи здійснюється відповідно до ієрархії особистісних цінностей і уявлень людей про способи і форми досягнення успіху. Загальні стандарти, моделі поведінки програмує соціокультурний код, базуючись на якому співтовариство здатне зробити висновок про міру успішності чи неуспішності суб'єкта. Внесок у соціологічний аспект дослідження успіху зробили такі дослідники, як М. Вебер, В. Зомбарт, К. Мангейм.

Незважаючи на значний інтерес з боку суспільства, дослідження в галузі психології так і не визначили ідеальну формулу успіху або ключові критерії, які цей успіх могли б окреслити. Прагнення до успіху багато в чому зумовлене вродженими тваринними інстинктами людини, констатуючи факт того, що є певна біологічна програма успішності, яка проявляється у наявності фізичної сили і швидкості поведінкових реакцій, розвиненими розумовими здібностями, умінням орієнтуватися в нестандартній ситуації і т.д. Усі ці фактори сприяють просуванню індивіда на вищій щабель в ієрархічній шкалі, що, відповідно, підвищує шанси індивіда на відтворення потомства і формування конкурентної переваги в міжвидовій боротьбі.

Успіх часто прирівнюють їх досягненням верхніх щаблів у піраміді А. Маслоу і пов'язують із саморозвитком і самоактуалізацією особистості. Успішна людина згідно з цими критеріями має високу самооцінку, упевнена в собі і спрямована на досягнення результатів, реалізації планів у майбутньому.

А. Адлер, засновник індивідуальної психології, зазначав, що людина за своєю природою істота соціальна, прагнення до переваги над іншими є ключовим напрямом у діяльності суб'єкта, що і приводить його до успіху [1].

В. Джеймс, провідний представник прагматизму і функціоналізму, визначив формулу успіху як «самоповагу», помножену на «рівень домагань». Таким чином, критеріями успіху можна відзначити наявність високої самооцінки і високого рівня домагань [1].

З психологічної точки зору успіх – це переживання стану радості, задоволення від того,

що результат, до якого особистість прагнула, або збігся з її рівнем домагань, або перевершив їх. Так, з одного боку, успіх являє собою суто індивідуальне переживання радості, особистісне, суб'єктивне, а з іншого – це громадська оцінка досягнень особистості, ставлення оточуючих до успіху члена колективу. Однак зв'язок цих сторін органічний тільки у тому разі, коли істотною передумовою досягнення успіху для особистості стає відповідальність, яка проявляється в прийнятті та розумінні того, що для неї є індивідуальний успіх, а не відповідність нав'язаному, шаблонному переліку окремих характеристик.

У XXI столітті успіх, хоч і меншою мірою, досі має маскуліну природу, приписуючи успішній людині високий статус, володіння ресурсами, наявність влади тощо. Подібна тенденція зумовлена низкою причин, серед яких – культурні і релігійні традиції, стереотипи громадськості, моделі відносин у сім'ї тощо.

Сучасна масова культура активно пропагує прагнення до успіху. Тема успіху широко висвітлюється в літературі у сфері менеджменту, психології бізнесу, коучингу та ін. Найбільшою популярністю користуються книги, авторами яких є впливові діячі різних галузей, зокрема бізнесмени, громадські особи, спортсмени і т.д.

Успіх стає певною прогнозованою змінною, яку можна спланувати і розрахувати. Ключовими факторами, які визначають успішну людину, стали позитивне мислення, креативність, прагматичність, віра у себе, гнучкість мислення, вміння працювати в команді, прийняття відповідальності.

Сучасний психологічний контекст трактування «успішності» особистості все більше зближується з поняттями власної зовнішності або речей, які оточують людину. Все більше ресурсів вкладається у формування особистісного бренду, заснованого на престижній освіті, дорогій нерухомості, ідеальному зовнішньому вигляді, високому доходу тощо. Сучасна молодь прагне стати кращою у всьому – від досягнення максимальних показників у навчанні, роботі, спорті до особистих відносин.

Однак ключова проблема полягає в штучній підміні цінностей. Через формування нового образу успішної особистості успіх сприймається молодим поколінням як добірка максимальних якостей, доступних і часто матеріальних, і все менше виражається через досягнутий людиною рівень особистісної зрілості.

За таких умов віртуальний світ виступив антагоністом, який посилює суперечність між реаль-

ним та ідеальним «Я». Майданчиками демонстрації цього конфлікту стали соціальні мережі, які є центром управління ідентичністю сучасної людини. Сила впливу популярних мереж настільки висока, що вони здатні інтегрувати власну Інтернет-культуру, яка існує лише за законами віртуальної реальності. Виникає ілюзія життя, де кожна людина проживає ту частину себе, яку їй певним чином не вдається реалізувати в реальному світі.

Отже, ключовою формою психічного відображення дійсності стала уява, а масовим проявом людини у спілкуванні – наслідування. Якщо ще на початку поширення Інтернету аватар людини служив способом репрезентації суб'єкта, то натепер це уніфікована форма, часто абсолютно відмінна від справжньої особистості.

Безперечно, Інтернет-середовище дозволяє людині вибудувати цілий новий світ з ідеальним портретом себе. Комуś це дає можливість розкрити свій потенціал, який людина так чи інакше не здатна проявити, комуś створити нові образи, аби компенсувати свою психологічну незрілість. При цьому все здійснюється із значно меншими затратами ресурсів порівняно із зусиллями на самореалізацію в реальному житті.

Світова статистика демонструє, що 4,5 мільярда людей користуються Інтернетом, а аудиторія соціальних мереж починається з позначки в 3,8 мільярда. За даними сайту Datareportal, середньостатистичний користувач має обліковий запис на більш ніж 9 соціальних мережах і витрачає мінімум 2 години часу на них щодня. Однак ця цифра може відрізнятись залежно від місця проживання і культури [4].

Пізнавальний компонент діяльності людини в мережі Інтернет дає можливість пошуку і засвоєння людиною інформації, розміщеної на сайтах. Це сприяє розширенню, поглибленню власних уявлень про світ, реальної та віртуальної реальності.

Перебуваючи у віртуальному світі і вивчаючи той контент, який розміщений у соціальних мережах, індивід формує свою систему цінностей, яка визначає відношення до певних дій, вчинків як у віртуальному, так і в реальному житті. Людина засвоює певні моделі поведінки, які надалі переносить до реального життя. Таким чином формується соціальна ідентичність людини, її самооцінка і критерії самоідентифікації особистості.

Основною аудиторією соціальних мереж є молодь, яка використовує цей інструмент в основному для спілкування і знайомств. За допомогою соціальної мережі людина задовольняє

приховані потреби, які не відслідковуються в її реальному житті, а проявляються лише в мріях і фантазіях. Цей соціальний ресурс забезпечує їх втілення через можливість анонімних соціальних взаємодій.

Однак усе частіше спостерігається свідоме спотворення даних про себе самими користувачами, формування ідеального «Я»-образу, який повинен відповідати всім сучасним трендам, аби бути прийнятним і зрозумілим. Введення неправдивої інформації про себе в профілі – лише частина того, що приховує молодь. У більшості проблема полягає в тому, що бажання подобатись повністю трансформує уявлення людини про себе. Прикладом тому є послуги, які вже нині надають сучасні Інтернет-майданчики. Так, відомий у всьому світі сервіс онлайн-знайомств “Tinder” анонсував запуск нової послуги – складання «ідеального профілю» за допомогою експертів компанії, що має підвищити «привабливість» їх користувачів. Водночас такі популярні ресурси, як “Instagram” і «ВКонтакте», навпаки, з 2018 року запустили тестову функцію приховування лайків, оскільки не раз піддавалися критиці з боку громадськості, а згідно з дослідженням Королівського товариства охорони здоров'я Британії, “Instagram” і зовсім є найнебезпечнішою соціальною мережею для психічного здоров'я, яка викликає депресію, тривогу і комплекси у молодих людей.

У 2017 році британська організація “Royal Society for Public Health” (RSPH) провела дослідження серед молодих людей віком від 14 до 24 років на тему встановлення наслідків після використання п'яти великих соціальних мереж – Twitter, Facebook, YouTube, Snapchat і Instagram. За результатами дослідження позитивний ефект на психологічний стан респонденти відчули тільки від використання YouTube. Після використання інших ресурсів учасники відзначили негативний вплив у такому порядку: Twitter, Facebook, Snapchat, Instagram. Так, наприклад, Instagram провокував у опитаних почуття занепокоєння і невдоволення власним тілом. Автори цього дослідження відзначають, що подібний результат викликаний насамперед тим, що молоді люди часто порівнюють себе з ідеалізованими зображеннями, створеними в Instagram за допомогою спеціальних фільтрів, які не мають жодного відношення до реальності [2].

У 2019 компанія з рекрутингу “Adesco Vietnam” опублікувала результати дослідження з професійного вибору і мотивів працевлаштування сучасної молоді. Згідно з результатами опитувань

серед представників покоління “Z” більше 45% шукають роботу через соціальні мережі [3].

Соціальні мережі все більше впливають не тільки на спосіб працевлаштування, а й на вибір молоддю професії. Віртуальний світ сприяв формуванню нових професій, які набирають популярності. Серед них виділяють професію блогер, інстаблогер, тревел-блогер, тіктокер і т.п. Популярними також є інтернет-професії: інтернет-маркетолог, SMM-менеджер, Web-дизайнер, програміст, таргетолог, SEO-фахівець.

Є безліч причин, які сприяють залученню людини до створення її вигаданого прототипу. Однак найбільшу небезпеку для особистості це несе в той період, коли людина ще не досягла психологічної зрілості. Як наслідок, у неї змищуються орієнтири з автентичних її виборів у сторону наслідування суспільних стереотипів і настанов. Крім того, за зусиллями, витраченими на створення «ідеального Я-образу», упускаються можливості для самореалізації людини в її реальному житті. Усе це призводить до того, що замість самопізнання людина займається самокопанням, самоїдством, протиставляючи себе іншим, і все частіше схильна причиною тих чи інших подій у своєму житті називати зовнішні обставини і фактори, не докладючи зусиль для внутрішньої роботи над собою.

Таким чином, реальне життя зазнало трансформації і частково, якщо і не повністю, перейшло до віртуального світу. Такому процесу привласнили термін кіберсоціалізація – трансформація життєвих установок, ціннісно-смиислового сприйняття реальності, зміна життєвих пріоритетів. Поступово межа реального та віртуального світу почала видозмінюватися. Форми прояву людини в реальному житті перейшли в іншу площину. Живе спілкування замінило спілкування у соціальних мережах. У віртуальному світі створюється своя культура, свої модні тенденції зі своїми цінностями і, намагаючись цьому відповідати, людина створює онлайн-особистість, яка згодом здатна підмінити Я-реальне. Більшість користувачів соціальних мереж негативно оцінюють своє життя стосовно інформації, яка викладається на сторінках друзів і особливо популярних персон, так званих «лідерів думок». Постійне порівняння себе з іншими занижує самооцінку і змушує їх почуватися менш впевнено на тлі інших. Красива картинка «успішного» життя працює як подразник, який викликає низку негативних переживань людини, впливає на стрес і рівень самооцінки людини.

Висновки. В епоху розвитку інформаційного простору XXI століття найменували періодом домінування «культу успіху» у сучасному суспільстві. Проблематика успіху особистості, як одного з найсильніших мотивів діяльності людини, тісно пов'язана з наростанням соціального капіталу і прискореними темпами глобалізації.

Успіх має виражену як зовнішню спрямованість – соціально-економічний аспект, так і внутрішню, яка включає особистісне розуміння людиною своєї значущості. Ритм сучасного життя ставить перед індивідом нові вимоги, часом позбавляючи його можливості оцінити і зважити власні дії. «Гра в успіх» – таку передумову до світових тенденцій дають багато експертів у сфері соціології. Лідерами громадської думки все частіше стають відомі особи, «лідери думок», а схожість на них, копіювання їхнього стилю життя є трендом і гарантом визнання в певних колах.

У світі стає нормою використання віртуального контенту для побудови комунікацій. Інтернет – ключове джерело інформації, до якого люди звертаються щодня, а соціальні мережі – один з найпопулярніших і зручних способів. Для молоді соціальні мережі сформували свій віртуальний майданчик для здійснення соціальної активності.

Сучасний психологічний контекст трактування «успішності» особистості все більше зближується з поняттями матеріальних надбань та власного зовнішнього вигляду. Молоде покоління все більше ресурсів вкладає у формування особистісного бренду, який заснований на популярних і прийнятих цінностях в інформаційному середовищі: престижній освіті, дорогій нерухомості, ідеальному зовнішньому вигляді, високому доходу, наявності різних матеріальних благ тощо.

Через образ успішної особистості, який транслюється з інтернет-майданчиків, успіх сприймається молодим поколінням як добірка максимальних якостей і все менше виражається через досягнутий людиною рівень особистісної зрілості. Аватар людини у соціальних мережах став уніфікованою формою, часто абсолютно відмінною від справжньої особистості. Наслідками цього феномена стала поява численних психічних розладів та навіть захворювань. Домінування у суспільстві «еталонного образу», налаштованого під сучасний модний стандарт, дозволяє маніпулювати сприйняттям і змушує людину вганяти себе в допустимі рамки. Сфера образів оточує людину в усіх засобах масової інформації, а завдяки соціальним мережам культивується ще більшою мірою.

Список літератури:

1. Лики успеха. Серія: Секрети розвитку / О.В. Григорьева, Е.Л. Яковлева, М.А. Зайченко, Г.В. Юсупова, А.А. Кабирова ; под ред. О.В. Григорьевой, Е.Л. Яковлевой. Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права. 2013. 216 с. URL: https://ieml.ru/files/u50/raznoe/Liki_uspeha.pdf.
2. Рослякова Л.А. Роль социальных сетей в жизни молодежи. *Молодой ученый*. 2019. № 3 (241). С. 375–376. URL: <https://moluch.ru/archive/241/55766/>.
3. Роль социальных сетей в жизни молодежи. URL: <https://infourok.ru/uchebniy-proekt-po-obschestvoznaniyu-rol-socialnih-setey-v-zhizni-sovremennoy-molodyozhi-3113564.html>.
4. Digital 2020: 3.8 billion people use social media. URL: <https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media#>.

Pokotylo L.Yu., Vynohradova V.Ye. FACTORS FORMING THE CULT OF SUCCESS IN YOUNG PEOPLE IN THE INFORMATION EPOCH

The article deals with modern factors that influence the formation of ideas about success in youth in the era of information space. Interdisciplinary approaches to the interpretation of the concept of “success” is defined. It has been found that the description of the phenomenon of “success” is found in the works of such disciplines as sociology, economics, psychology, history, political science and pedagogy. The presence of two vectors in the consideration of the category of “success” is emphasized such as the external orientation, which includes the socio-economic aspect, and the internal, which considers the personal understanding of one’s significance. The widespread desire to achieve more in various fields, both in business and in creativity, career, to meet social standards of success and to demonstrate its symbols become key factors that determine the behaviour of a person. The values of society are changing, as well as public perceptions of social success and strategies for achieving it.

The study of ideas about social success and human self-determination is important for the formation of ways and means of realization of the individual, revealing its potential, forming a constructive attitude to reality and own personality.

Today, the Internet is a key source of information that people turn to every day, and social networks are one of the most popular and convenient ways to get it. For young people, social networks have formed their own virtual platform for daily social activity.

It is established that being in the virtual world and studying the content that is posted on social networks, the individual forms his own system of values, which determines the exclusive attitude to certain actions and deeds. A person learns certain patterns of behaviour, which are then transferred to real life. Thus the social identity of the person, her self-estimation and criteria of self-identification of the person is formed. Through the formation of a “popular” and “beautiful” image of a successful personality, success is perceived by the younger generation as a selection of maximum qualities, and is less and less expressed through the level of personal maturity achieved by a person.

Key words: success, social success, cult of success, Internet, social networks.

Поліщук С.А.Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

ЕМОЦІЙНА І ВОЛЬОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ У НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Актуалізується проблематика конструктивної поведінки людини під час загрозливих природних і соціальних викликів, зокрема у надзвичайних ситуаціях. Як приклад розглядаються психологічні особливості конструктивної поведінки людей літнього віку як реальних і потенційних суб'єктів стабільного суспільного розвитку (об'єктивні гарантії внутрішньої і зовнішньої державної стабільності через використання значущого індивідуального досвіду). На основі авторського пілотажного дослідження розроблено теоретичний і практичний аспекти цієї проблеми (конструктивна поведінка – це набута форма індивідуального психологічного захисту). Її розв'язання передбачає формування доказової інформаційної бази про високу «спроможність до збереження якості життя» у літньому віці на рівні попередніх вікових періодів і, як наслідок, заперечення поширених негативних стереотипів про його можливості (фізичні, інтелектуальні, вольові тощо). Визначено первинну (емоційна регуляція) та вторинну умови (вольова регуляція) конструктивної поведінки. Встановлено пізнавальні пріоритети системи адаптації до нової життєдіяльності (у цьому контексті проаналізовані окремі концептуальні наукові уявлення відомих дослідників). Показано, що емоційна та вольова саморегуляція мають виразні структуровані смислові прояви. Їх базовий зміст започатковується у дитинстві на перших вікових етапах життєвого шляху людини. Розроблено проєкт особистісної типології емоційної саморегуляції літніх людей, яка дозволяє диференціювати та вдосконалювати прояви конструктивної поведінки. Наголошується на необхідності розроблення доказового діагностичного інструментарію для дослідження сформованості емоційної і вольової саморегуляції людей літнього віку для констатування, формування та прогнозування їхньої конструктивної поведінки у надзвичайних ситуаціях з перспективою збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я.

Ключові слова: вольова саморегуляція, емоційна саморегуляція, конструктивна поведінка, літній вік, надзвичайна ситуація, психологічний захист.

Постановка проблеми. Мета статті передбачає актуалізацію у громадянському суспільстві «необхідності світоглядної позиції про «літній вік» як рівноправний етап життєвого шляху людини» через подолання наявних негативних суспільних стереотипів про «старість», спроможність до збереження якості життя, зокрема у надзвичайних ситуаціях:

1) теоретико-методологічний аспект: формування образу «літньої людини» як вершини індивідуального життєвого досвіду, завдяки якому вона постає об'єктивним гарантом соціально-психологічного взаєморозуміння між поколіннями та збереження державної ідентичності, публічне оприлюднення значущості феномена «продуктивність та якість життя людини» на всіх етапах життєвого шляху (прогнозований результат: партнерське ставлення до літніх людей та їхня психологічна безпека як самобутніх суб'єктів держави, цінних для її глобальної стабілізації та розвитку;

подолання геронтофобії, прояви якої загострюються зокрема в умовах пандемії);

2) практичний аспект (на основі емпіричного вивчення сутності проблеми): з'ясування умов психологічної безпеки громадян літнього віку через встановлення у них типових, або об'єднуючих (професія, сім'я, життєві цінності тощо), та нетипових, або індивідуальних особливостей (емоційно-вольова саморегуляція, тау-тип тощо) (прогнозований результат: розроблення шляхів формування необхідних знань, умінь і навичок їхнього психологічного захисту у надзвичайних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначена проблематика з 1990-х рр. перебуває у центрі дослідницької уваги зокрема: М. Єрмолаєвої, І. Малкіної-Пих, Т. Немчин, В. Поліщука, В. Рибалки, Т. Титаренко, Б. Цуканова, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкіної, Л. Юр'євої. У зв'язку з цим основною сюжетною лінією нашої статті у

руслі зазначеної постановки проблеми та названих тематичних публікацій є з'ясування змісту конструктивної поведінки літніх людей як основної набутої форми їхнього психологічного захисту перед різноплановими соціальними викликами, зокрема надзвичайними ситуаціями (на основі пілотного дослідження).

Постановка завдання. Мета статті – встановлення психологічних особливостей емоційної регуляції як первинної умови конструктивної поведінки та вольової регуляції як вторинної умови конструктивної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Досвід надання психологічної допомоги людям, які перебувають у критичних та надзвичайних ситуаціях, демонструє функціональну значущість емоційної регуляції та саморегуляції для формування конструктивної поведінки. Як наслідок, «вмикається» система адаптації до нових життєвих умов з такими пізнавальними пріоритетами:

1. Перебування у надзвичайній ситуації супроводжується порушеннями внутрішньої психологічної системи діяльності. Виникає необхідність у *новій* функціональній системі, яка забезпечить психічну адаптацію до *нових* умов.

2. Активність такої функціональної системи визначається взаємодією її підсистем, внаслідок чого формуються *нові* інтегративні якості людини, які сприяють психологічній адаптації.

3. Провідне місце у формуванні названої системи належить саморегуляції, яка виконує дві функції: 1) вплив на несприятливі фактори (природні, соціальні) надзвичайної ситуації; 2) вибір правильної стратегії для ліквідації порушень внутрішньої психологічної системи діяльності.

4. Зняття порушень внутрішньої психологічної системи діяльності можливе через конструктивну поведінку, основною загрозою для якої є недостатня емоційна саморегуляція, яка спричиняє фрустраційну поведінку з такими ознаками: 1) рухове збудження; 2) апатія; 3) агресія і деструкція; 4) стереотипія («сліпий повтор фіксованої поведінки»); 5) регресія (поведінкові моделі минулого/«примітивізм» поведінки (втрата «якості» виконання попередньо набутої конструктивної поведінки) (Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левін тощо) [2].

Отже, виникає небезпека «втрати» («відсутності») *осмисленої цілі, опрідметленої* причинно-наслідковими зв'язками (М. Майер), що, своєю чергою, не дозволяє поведінці людини бути адаптивною до нових умов життєдіяльності. Групи потреб, які початково були джерелом активності,

залишаються незадоволеними, тому людина потрапляє у ситуацію фрустрації з великою ймовірністю проявів фрустраційної поведінки.

Водночас завдяки емоційній саморегуляції створюються сприятливі умови для конструктивної поведінки. Це саме та форма активності, яка усвідомлюється і опрідметується причинно-наслідковими зв'язками з бажаною ціллю, забезпечуючи задоволення «вихідних» потреб і створюючи необхідні передумови адаптації до нових умов життєдіяльності.

За Ф. Василюком, варіації поведінкових проявів у критичних ситуаціях залежать від: 1) наявності (відсутності) усвідомленого перспективного зв'язку поведінки з мотивом (як умови конструювання психологічної ситуації через усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків поведінки та її наслідків); 2) організованості (неорганізованості) поведінки відповідно до мети.

Лише усвідомлений зв'язок поведінки з внутрішніми мотивами, які виникають через опрідметнення потреб, сприяє оптимальній (конструктивній) структурованій самоорганізації людини у надзвичайній ситуації:

- 1) переживання дискомфорту;
- 2) усвідомлення причини дискомфорту як наслідку порушення певних власних потреб («чого не вистачає»);
- 3) окреслення осмисленої цілі (побудова стратегії);
- 4) покрокове планування поведінки для реалізації осмисленої цілі з урахуванням об'єктивних умов діяльності та суб'єктивних показників своїх можливостей;
- 5) передбачення наслідків спланованої поведінки;
- 6) остаточна організація поведінки.

Таким чином, конструктивна поведінка у надзвичайних ситуаціях має бути: 1) «мотиводоцільною» та 2) «організованою метою». Чим більше потреб людини зазнають негативних зрушень, тим вірогідніша полімотивованість поведінки (кілька мотивів можуть впливати на реалізацію однієї потреби; так само одна потреба може реалізовуватися в кількох ієрархічних мотивах). Отже, з'ясування значущості кожного мотиву дозволяє зрозуміти загальні характеристики предметного змісту потреби [7].

Водночас чим нижчі показники емоційної напруги, тим вища операціональна напруга, а значить, більша вірогідність конструктивного відбору ключових мотивів (через первинний етап «розуміння власних потреб») наступних дій,

передбачення наслідків мотивованої поведінки і, зрештою, «організації поведінки» згідно з осмисленими цілями та усвідомленням цих наслідків. Оскільки емоційна саморегуляція знижує емоційну напругу у ситуаціях загрози життю та здоров'ю людини, то її вбачають об'єктивною передумовою конструктивної поведінки як єдиного енергозберігаючого і перетворювального механізму побудови «задач розвитку» та життєвих надбань у надзвичайних ситуаціях.

Тепер розглянемо зміст емоційної напруги як результат впливу різних стимулів на рівень активації організму, де показовими є концептуальні положення Д. Хебба:

1) за низької активації організму сенсорні сигнали «не проходять» і не викликають емоцій; водночас дуже висока активація дозволяє надходити надто численній інформації, на яку людина не може відповісти вибірково;

2) зі зростанням рівня активації зростає емотивність, оптимум якої досягається на середньому рівні зміни активації; якщо активація і далі зростає, то збільшуються астенізуючі і дезорганізуючі емоційні прояви. Відповідно, оптимальний рівень емоційних проявів, а значить, відсутність емоційної перенапруги і можливість включення конструктивної поведінки можливі за умови середнього рівня активації організму. Тут необхідно знати вікові особливості цього психічного явища:

1. Із дорослішанням зростає радіус дії емоційного відгуку. У літньому віці він, однак, знову звужується, що пояснює зростаючу реактивність людей, коли їхні реакції на ледь помітні чуттєві подразники стають виразнішими.

2. Дозрівання центральної нервової системи і виховання сприяють зростанню здатності людини до керування емоціями. Це можливе за умови розвиненої довільності поведінки та довільної саморегуляції, яка вперше виявляється у довільних рухах ще на четвертому місяці життя (Ліпсітт) і є наслідком умовно-рефлекторних кінестетичних сигналів.

О. Леонт'єв «найпростішу модель довільних рухів» у дитячому віці вбачає у переході від функції регулювання за допомогою мовлення дорослого до самостійного мовлення під час виконання мовленнєвої інструкції (схожа позиція у О. Запорожця: довільність регулює рухову поведінку). За Л. Божович, для розвитку довільності поведінки важливо діяти за власними цілями, які відповідають актуальним потребам і усвідомлено приймаються і виконують збуджувальну функцію. Важливу роль тут виконує

самоконтроль (вироблені навички внутрішніх спонукань до постійного контролю власних дій і вчинків. – М. Боришевський).

Л. Виготський вважав довільність нижчим рівнем розвитку волі, але довільна дія тоді стає вольовою, коли необхідна мобілізація внутрішніх ресурсів у боротьбі з труднощами, які заважають досягненню поставлених цілей. За Г. Штукою, складниками довільних дій є:

1) цілеспрямованість (високий рівень довільних дій);

2) опосередкованість (здатність використовувати допоміжні засоби з метою виконання дії);

3) усвідомленість (здатність розуміти мету, мотиви, шляхи їх реалізації та результати сформованих дій) [8]. У схожому контенті довільні дії як неректорні, неінстинктивні, що передбачають намір та планування, усвідомлені причини, контроль і регуляцію, розглядає В. Іванников [5].

Отже, під час оволодіння функціональними властивостями речей у дитини виникає система рухів і дій, формуються образи предметів. Рухові дії стають варіативними, визначаючи стан розвитку і вдосконалення довільної поведінки. Довільність психічних процесів формується завдяки розумному балансу вимог до дитини та надання їй доцільної самостійності. Оскільки дії стають особистісними, а зв'язок між мотивами та цілями ускладнюється, то створюються додаткові умови для розвитку довільності поведінки (В. Котирло). Якщо за довільними діями знаходиться суб'єкт, то за вольовими – особистість (тоді вольову регуляцію слід вважати останньою стадією в оволодінні власною поведінкою і психічними процесами).

В. Іванников наголошує, що функція вольової регуляції має три ступені (довільні процеси на базі потреб; довільні процеси на основі свідомого відображення необхідності і можливості такої регуляції з допомогою мовлення; вольові процеси як особистісний рівень довільної регуляції), а тому вона є особистісним рівнем довільної регуляції спонукання до дії, необхідність якої свідомо прийнята людиною.

3. Під час найбільшої диференціації почуттів зростають фрустраційні переживання і з'являються чуттєві конфлікти. Людина по-різному може реагувати на перешкоди: готовністю до їх переборення або уникненням, нездатністю виконувати нову дію, фантазуванням. Так, у молодшому і старшому віці афективні реакції є дуже виразними у стані фрустрації.

4. Індивідуальні відмінності фрустраційних переживань пов'язані з фрустраційною толерант-

ністю, тобто вмінням тривалий час без особливих зусиль переживати фрустрацію, послаблюючи напруженість різними прямими та опосередкованими засобами (С. Розенцвейг).

За нашими спостереженнями найбільшою фрустраційною толерантністю вирізняються люди з розвинутою емоційною саморегуляцією, морфологічним субстратом якої є древні (підкіркові) та пізні за походженням (лобні, вони ж відповідають за довільність поведінки) долі головного мозку.

Система емоційної регуляції контролює енергетичний баланс організму. Взаємодія з навколишнім світом, управління потребами людини можуть відбуватися на різних рівнях активності та глибини емоційного контакту із середовищем:

1. Рівень польової реактивності. Пов'язаний з найбільш примітивними, пасивними формами психічної адаптації, розв'язує проблеми захисту організму від руйнівних впливів середовища, забезпечує вибір позицій комфорту і безпеки. Афективне переживання від отриманого враження не має явної позитивної чи негативної оцінки. Людина почувається дискомфортно або комфортно у психічному полі. Її відчуття миттєві, нестійкі і викликають неповність усвідомлену потребу в русі, яку майже неможливо висловити вербально: «Щось змусило обернутися», «Щось не сподобалося». Ця проста і адекватна поведінка дозволяє вибрати для забезпечення психічного комфорту оптимальну просторову позицію (облаштування двору, вулиці, вибір місця відпочинку тощо).

Зміна освітлення, милування сонячним промінням, хмарами, водою, вогнем, шарудінням листя, гармонійними пейзажами заспокоюють людину, створюють у неї відчуття комфорту, а отже, захищеності. Домівка, одяг, пейзаж вносять відчуття гармонії, спокою у внутрішнє емоційне життя.

2. Рівень стереотипів. Регулює процес і шляхи задоволення соматичних потреб, встановлює ефективний контроль за функціями організму, впорядковує психосоматичні відчуття у їх зв'язку з актуальними зовнішніми сигналами, інтенсивність яких коригується у відповідності до вітальних потреб.

Тут зростає чутливість до будь-яких порушень потреб, якісно оцінюються сигнали оточення і внутрішнього середовища, де останні більш значущі, яскраві емоційні переживання. Неприйнятні сенсорний дискомфорт, порушення режиму. Виникає синестезія: голос – мелодичний або скрипучий, світло – різке або м'яке, погляд – липкий або гострий.

Стижка афективна пам'ять, завдяки якій з'являється афективний досвід сенсорної взаємодії із середовищем, формуються індивідуальні смаки, звички («не люблю гамору», «люблю рано вставати», «не можу жити без солодкого» тощо), виникають складні форми поведінки.

Важливо зважати на те, що афективна фіксація спричиняє оптимальні манери поведінки і водночас може викликати страх порушення стереотипів.

Рівень стереотипів не годиться для нестабільних життєвих умов. Вибірково посилює стеничні стани, протидіє розвитку астенічних, розвиває способи аутостимуляції радості, задоволення (ссати соску, палець; бігати, гратися іграшками; рифмувати слова; ритмічно постукувати ногою тощо). Іноді людина «прописує» собі прогулянки, біг, відчуття дотику трави, піску.

У культурному розвитку афективні механізми стимулюють соматичну сферу, впливають на складні прийоми підтримки позитивних емоційних станів.

3. Рівень експансії. Починає засвоюватися наприкінці першого року життя, забезпечує активність там, де афективний стереотип поведінки є неефективним. Перешкоди викликають дослідницьку поведінку, формують шляхи переборення труднощів, потребу оцінити власні сили.

Афективні переживання пов'язані з досягненням бажаного. Афективна пам'ять накопичує знання про себе, успіхи і поразки, започатковує рівень домагань. Як наслідок, виникає афективне самовідчуття «можу» і «не можу», що сприяє активній експансії на оточення, коли неочікувані враження не лякають, а цікавлять, перешкоди спричиняють не страх, а гнів, агресію.

Рівень експансії є енергетично сильним, провідним, дозволяє активно перетворювати окремі неприємні враження у приємні. Він формує афективну потребу у безпеці, яка може виявитися вербально («жахи», захоплення детективною, пригодницькою літературою).

4. Рівень емоційного контролю. На самовідчуття впливає емоційна оцінка оточення, внаслідок чого розв'язуються складні соціальні проблеми. Афективні переживання, своєю чергою, пов'язані зі співчуттям. Емоційна пам'ять упорядковує процеси сприймання, створює образ надійного, стабільного навколишнього світу, як наслідок, сприяє емоційній упевненості в інших людях, їхніх знаннях. Тоді суб'єкт почувається безпечно, комфортно і не «втікає» від невдач, не виявляє агресії, а звертається за допомогою до оточення [7].

Оскільки у кожному випадку посилені базальні рівні впливають на емоційну адаптацію, а значить, емоційну саморегуляцію, то ми попередньо виокремлюємо чотири тематичні типи:

1. «Чутливий» (розвинена здатність до самоспостережень, заглибленість у внутрішні переживання, розуміння власних потреб, прагнення до гармонії).

2. «Консервативний» (виразна чутливість до зовнішнього світу, розвинена афективна пам'ять, стійкі звички, порушення яких викликає стійкий дискомфорт, причини якого не завжди усвідомлюються).

3. «Сміливий» (готовність до змін, виходу із зони комфорту, розкутість, схильність до ризику).

4. «Контактний» (виразна зосередженість на стосунках, спрямованість на дотримання діючих правил).

Висновки. Визначено теоретико-практичні напрями розроблення валідного діагностичного інструментарію для дослідження сформованості емоційної і волевої саморегуляції людей у надзвичайних ситуаціях.

Встановлено необхідність значущості прогнозування конструктивної поведінки для людей літнього віку у надзвичайних ситуаціях як єдиної «мотиводоцільної» та «організованої», спрямованої зокрема на збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я.

Список літератури:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Изд-во Московского университета, 1984. С. 11–18.
3. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера. Москва : Педагогика, 1983. С. 153–165.
4. Долинська Л.В., Співак Л.М. Геронтопсихологія: Практикум. Хрестоматія : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012. С. 129–228.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Москва : Изд-во УРАО, 1998. 144 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Москва : Изд-во Эксмо, 2005. С. 15–17.
7. Поліщук С.А. Методичний довідник з психодіагностики : навчально-методичний посібник. Суми : Університетська книга, 2009. С. 208–215.
8. Штука А.Т. Психологические особенности формирования произвольности действий у младших школьников : дис. ... к. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1987. 151 с.

Polishchuk S.A. EMOTIONAL AND VOLITIONAL SELF-REGULATION OF ELDERLY PEOPLE IN EMERGENCIES

The issue of the constructive human behaviour in the conditions of threatening natural and social challenges, in particular in emergencies, was actualized. As an example, the psychological features of constructive behaviour of elderly people as real and potential subjects of stable social development (objective guarantors of internal and external state stability through the use of meaningful individual experience) were considered. On the basis of the author's pilot research the theoretical and practical aspects of the problem was developed (constructive behaviour as the acquired form of individual psychological protection). Its solution involves forming the evidence base on the high "capacity to maintain quality of life" at old age at the level of the previous age periods, and, as a consequence, the rejection of common negative stereotypes about its capabilities (physical, intellectual, volitional, etc.).

The primary (emotional regulation) and secondary conditions (volitional regulation) of constructive behaviour were determined. The cognitive priorities of the system of adapting to new life activities were established (in this context some conceptual scientific ideas of the well-known researchers were analyzed). It was shown that the emotional and volitional self-regulation have clear structured semantic manifestations. Their basic meaning begins in childhood in the first age stages of human life. The project of the personal typology of the emotional self-regulation of elderly people was developed that allows to differentiate and improve the manifestations of the constructive behaviour. Emphasis was placed on the need to develop evidence-based diagnostic tools to study forming the emotional and volitional self-regulation of elderly people to identify, shape and predict their constructive behaviour in emergencies with the prospect of maintaining and strengthening their physical and mental health.

Key words: volitional self-regulation, emotional self-regulation, constructive behaviour, old age, emergency, psychological protection.

Сабадуха О.В.

Українська асоціація психосоматичної терапії

Баишманівська Я.В.

Житомирський технологічний коледж

Київського національного університету будівництва та архітектури

РОЛЬ САМОТРАНСЦЕНДЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КРИЗ І ТЕРАПІЇ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ

У статті теоретично обґрунтовано роль самотрансценденції в процесі подолання психологічних криз і терапії психосоматичних порушень. На основі висновків В. Франкла та К. Ясперса запропоновано авторське визначення поняття «самотрансценденція», яке розуміється як здатність людини виходити за межі власних деструктивних установок (атитюдів) і формувати нові конструктивні установки, цінності та смисли.

Доведено, що самотрансценденція має суттєві відмінності в різних соціально-психологічних типах людини. Спираючись на концепцію чотирьох рівнів духовного розвитку людини, обґрунтовано, що самотрансценденція у залежній та посередньої особистостей обмежується обслуговуванням власного Еґо чи професійною діяльністю. Самотрансценденція зрілої особистості характеризується виходом за межі власного «Я», спонуканням інтересу цілого й орієнтацією на вирішення суспільно значущих проблем. За допомогою рефлексії в процесі самотрансценденції зріла особистість формує свою свідомість, здатна створювати нові теорії, піднімаючись до рівня генія. Отже, в ідеальному варіанті самотрансценденція передбачає вихід на рівень особистісного буття.

Проаналізовано соціально-психологічні установки, цінності та смисли, на які мусить орієнтуватися людина (процес самотрансценденції), щоб долати психологічні кризи, психосоматичні порушення, формувати новий спосіб життя і підніматися на більш високий ступінь духовного розвитку. Обґрунтовано, що, здійснюючи самотрансценденцію, людина сприяє на психосоматичному рівні усуненню певних функціональних порушень внутрішніх органів та опорно-рухового апарату.

Доведено, що процес самотрансценденції охоплює якісні зміни в різних сферах життя людини: психологічній, інтелектуальній, соціальній, духовній. На рівні психофізіології домінанта зміщується зі смугастого тіла та лімбічної системи в префронтальну кору. У стані активності префронтальна кора (свідоме) здатна контролювати імпульси смугастого тіла (несвідоме), що є умовою духовного розвитку людини до рівня зрілої особистості.

Ключові слова: психологічні кризи, психосоматичні порушення, залежна особистість, посередня особистість, зріла особистість, самотрансценденція.

Постановка проблеми. Однією з причин зростання рівня психологічних проблем у сучасному світі є те, що люди часто не мають чіткого розуміння, на які соціально-психологічні установки слід орієнтуватися, щоб подолати психологічну кризу й бути більш стресостійкими. Найгострішою психологічною проблемою багатьох людей є високий рівень тривоги та страху. Люди не знають, як знизити рівень цих переживань, і більше того, не усвідомлюють, які атитюди слід закріплювати в психіці, щоб виховати у собі почуття впевненості й мати конструктивне сприйняття життя. Іншими вагомими психологіч-

ними проблемами є апатія та депресія. На жаль, більшість людей не усвідомлюють, на які цінності слід орієнтуватися, щоб відчувати інтерес до життя. Отже, у свідомості людей часто відсутнє психологічне підґрунтя для повноцінного життя. Наслідком психологічного дисбалансу є різні психосоматичні порушення: розлади сну, дисфункції внутрішніх органів, опорно-рухового апарату тощо.

Аналіз останніх досліджень. На наш погляд, це відбувається з двох причин. По-перше, у суспільній свідомості сучасними психологами (Г. Авер'янов, А. Курпатов, А. Менеґетті) куль-

тивується феномен несвідомого: людину не спонукають свідомо брати на себе відповідальність і змінювати характер своїх соціально-психологічних установок, а орієнтують перекладати відповідальність на важке дитинство, недоліки сімейного виховання тощо. Тому людина переважно залишається пасивною щодо свого внутрішнього розвитку і розгубленою, не маючи і не усвідомлюючи цінностей, які б ставали їй духовною опорою у житті. По-друге, оскільки акцент робиться на несвідомому, малодослідженим залишається феномен самотрансценденції, його сутність та практичне значення у житті людини.

Отже, **метою статті є** дослідження ролі самотрансценденції в процесі подолання психологічних криз і терапії психосоматичних порушень, що передбачає розв'язання таких завдань: по-перше, з'ясувати сутність самотрансценденції і запропонувати авторське розуміння змісту поняття «самотрансценденція»; по-друге, проаналізувати особливості самотрансценденції в процесі подолання психологічних криз і терапії психосоматичних порушень.

Виклад основного матеріалу. В. Франкл, досліджуючи сутність людини, зробив відкриття, що дозволяє краще розуміти її внутрішній світ. Так, на його погляд, людина характеризується двома фундаментальними онтологічними характеристиками: здібністю до самотрансценденції та самодистанціювання. Перша виявляється в здатності людини виходити за межі самої себе, у спрямованості на щось, що існує зовні. Друга – у можливості піднятися над собою та ситуацією, подивитися на себе збоку [10, с. 10]. За В. Франклом, самотрансценденція – це процес, у якому людина ніби забуває про саму себе й цілковито орієнтована на соціально значущі цілі, смисли, які прагне реалізувати.

Парадокс полягає в тому, що чим частіше людина виходить за межі власного «Я», забуває про себе й орієнтована на «щось» або когось, тим більше вона розкриває й реалізовує саму себе. «У служінні справі чи любові до іншого людина творить себе. Чим більше вона віддає себе справі або партнеру, тим більше вона є людиною та стає сама собою» [11, с. 29–30]. Отже, процес самотрансценденції пов'язаний із «забуттям» себе, виходом за межі свого Его, концентрації на соціальній проблематиці. В. Франкл висновує, що «бути людиною – значить виходити за межі самої себе. <...> сутність людського існування полягає в самотрансценденції. Бути людиною означає завжди бути спрямованим на щось або когось, віддаючись

справі, якій себе присвячуєш, людині, яку любиш, або богу, якому служиш» [11, с. 51].

Критикуючи основні положення психоаналізу, В. Франкл підкреслює, що процес самотрансценденції буде неможливим, якщо бачити в людині лише природні інстинкти й ігнорувати духовне. «Отже, гуманна, гуманізована, регуманізована психотерапія можлива, якщо ми будемо враховувати самотрансценденцію та використовувати самовідсторонення. Однак ані те, ані інше неможливе, якщо ми будемо бачити в людині тварину. Тварина не переймається смыслом життя» [10, с. 20]. Якщо пацієнта розглядати як істоту, яка залежна від своїх несвідомих імпульсів і живе лише за принципом задоволення базових потреб, то виникає велика вірогідність того, що він так і залишиться на нижчих ступенях духовного розвитку. Такий хибний підхід був започаткований З. Фрейдом у психоаналізі й активно розвивається дотепер. Але якщо пацієнта розглядати як свідому особу, яка здатна до самотрансценденції й духовного зростання до рівня зрілої особистості [5, с. 315–323], то збільшується вірогідність того, що вона такою і стане. Зазначений підхід піддає сумніву поширене серед психологів-практиків уявлення, що людину треба сприймати такою, якою вона є. Усвідомлюючи зазначений факт, В. Франкл доводить: «Якщо розглядати людину такою, як вона є, ми робимо ще гірше. Але якщо ми її переоцінюємо, даємо їй завищену оцінку, то ми сприяємо тому, щоб вона була тим, ким вона насправді може бути. Тому нам доводиться бути ідеалістами, але в результаті ми виявляємося справжніми реалістами. <...> Це найбільш відповідна максима для будь-якої психотерапевтичної діяльності» [8]. На наше переконання, це має стати засадничим принципом психотерапії та психосоматичної терапії зокрема.

Роздуми В. Франкла про самотрансценденцію перегукуються з роздумами К. Ясперса про самоформування, яке філософ розуміє у сенсі «витворення себе як особистості, рівняючись на якісь провідні образи», що відбувається на основі рефлексії [13, с. 98]. У цьому процесі людина формує свою свідомість «відповідно до того прообразу, який є у її уяві» [13, с. 102]. Самоформування вимагає від людини внутрішньої дисципліни, контролю над своїми думками, емоціями й почуттями. За висновками К. Ясперса, самоформування стає «синтезом об'єктивного і суб'єктивного, загального та індивідуального, випадкового й необхідного, даного і бажаного» [13, с. 108]. У процесі самоформування людина здійснює свій життєвий вибір.

Грунтуючись на дослідженнях і висновках В. Франкла та К. Ясперса, запропонуємо авторське визначення поняття «самотрансценденція». Самотрансценденція – це здатність людини виходити за межі власних деструктивних установок (атитюдів) і формувати нові конструктивні установки, цінності та смисли. У цьому визначенні ми робимо акцент не на зовнішній діяльності людини, а на внутрішній, яка згодом може дати результат і у зовнішній. Підкреслимо, що в ідеальному варіанті самотрансценденція передбачає вихід на рівень особистісного буття. Самотрансценденція має суттєві відмінності у різних соціально-психологічних типів людини. Самотрансценденція в залежній та посередньої особистостей [5, с. 309–311], як правило, обмежується обслуговуванням лише власного Его, професійною діяльністю з метою отримання економічної, політичної вигоди. При цьому проблеми суспільства ігноруються. Самотрансценденція зрілої особистості [5, с. 311–312] характеризується тим, що вона виходить за межі власного Его, спонукається інтересом цілого і зорієнтована на вирішення суспільно значущих проблем. За допомогою рефлексії в процесі самотрансценденції зріла особистість формує свою свідомість, соціальне оточення, створює нові соціально-психологічні теорії, піднімаючись на рівень генія. Такі люди, за висновками К. Ясперса, перебувають у стані постійного становлення. Зрозуміло, що до такого рівня піднімаються одиниці. До них К. Ясперс відносить правителя Афін Перикла, Сократа, Платона, І. Канта, Г. Гегеля, Ф. Ніцше.

У процесі психотерапії для активізації здатності людини до самодистанціювання В. Франкл використовував техніку парадоксальної інтенції, а для самотрансценденції – дерефлексію. «Мобілізація здібності до самовідсторонення у контексті лікування психогенних неврозів досягається за допомогою логотерапевтичної техніки парадоксальної інтенції, а другий фундаментально-антропологічний факт – феномен самотрансценденції – лежить в основі іншої логотерапевтичної техніки – техніки дерефлексії» [11, с. 340]. Під час психосоматичної терапії ми також використовуємо принцип парадоксальної інтенції для зменшення або взагалі усунення психотравмуючого переживання, тобто активізуємо здатність пацієнта до рефлексивного самодистанціювання. А для того щоб допомогти пацієнтові сформувати нові психологічні якості, нове світосприйняття, треба активізувати його здатність до самотрансценденції – вийти за межі власних деструктив-

них установок і сформувати нові конструктивні цінності та смисли. Уточнюючи, зазначимо, що процес самодистанціювання забезпечує «свободу від», тоді як самотрансценденція створює «свободу для» [11, с. 107].

З огляду на основні психосоматичні проблеми [6, с. 5] проаналізуємо соціально-психологічні установки, цінності та смисли, на які має орієнтуватися людина (процес самотрансценденції), щоб подолати психологічну кризу, психосоматичні порушення і сформувати новий спосіб життя, а в ідеальному випадку піднятися на більш високий ступінь духовного розвитку.

1. Низька самооцінка, неприйняття себе. У разі заниженої самооцінки, неприйняття себе увага людини переважно зосереджена на своїх фізичних, психологічних недоліках та поразках. Щоб полегшити свої переживання, така людина живе з установками на насолоду. Ця установка поширюється на всі аспекти життєдіяльності людини [13, с. 95]. На основі того, що людська природа складається з трьох основних компонентів – фізичного, психічного та духовного «Я», самотрансценденція полягатиме у прийнятті рішення поважати свої кращі фізичні та психологічні якості, частіше фокусувати на них свою увагу, а також пригадувати і зосереджуватись на своїх гідних соціальних вчинках, де вона проявила свою духовну сутність – турботу про ближнього. Для досягнення цього людина мусить сформувати активну установку [13, с. 58]. Акцентуація уваги на своїх досягненнях не лише піднімає самооцінку, але стимулює синтез серотоніну. З цього приводу нейробіолог А. Корб зауважує: «З <...> досліджень нам відомо, що приємні спогади сприяють виробленню серотоніну. Напевно, позитивна саморефлексія також сприяє збільшенню активності серотонінової системи. Це важливо, оскільки серотонін необхідний для коректної роботи префронтальної кори» [4, с. 132].

Для більш ефективної самотрансценденції важливо, щоб пацієнт не лише згадував свої минулі гідні вчинки, але і сам проявляв професійну, соціальну, інтелектуальну активність, створював нові ситуації, де б він міг реалізовувати свою духовну потребу – віддавати себе іншій людині, піклуватися про неї і взагалі спонукатися соціальним інтересом [2]. Переконані, що в людині від народження закладена духовна потреба відчувати свою єдність з іншими людьми, проявляти щодо них турботу та любов. Коли ця потреба не реалізується, людина відчуває себе неповноцінною, а духовне «Я» залишається не актуалізованим.

Отже, людина мусить фокусувати свою увагу на своїх кращих фізичних та психологічних здібностях, аналізувати свої гідні вчинки й реалізовувати свою духовну потребу – спонукатися соціальним інтересом. Підвищуючи самооцінку, людина сприяє усуненню функціональних порушень нирок, матки, виразки шлунка та дванадцятипалої кишки, головного болю на психосоматичному рівні [12, с. 45–76].

2. Почуття образи, гнів. Переживання почуття образи можна охарактеризувати такими особливостями. По-перше, людина гостро відчуває невідповідність між бажаним та дійсним у діях інших людей щодо самої себе; по-друге, всі думки, що пов'язані із почуттям образи, мають егоцентричний характер – людина зосереджена на собі і переживає внутрішню драму: моє «Я» хтось посміє образити.

Самотрансценденція для формування здатності прощати іншого має полягати в тому, що людині варто прийняти рішення зрозуміти іншого (того, на кого тримає образ); намагатися не виправдати, а саме зрозуміти емоції, почуття та спонукання іншого – чому він вчинив саме так, а не інакше. Коли стає зрозумілою причина поведінки кривдника, тоді образа зникає. Б. Рассел підкреслює, що якщо людина хоче без образ реагувати на неприйнятну поведінку оточуючих, вона мусить перш за все навчитися розуміти причини їхньої поведінки. «Коли хтось поводить себе в такий спосіб, що нас дратує, ми припускаємо, що це погана людина, і ухиляємося поглянути правді у вічі: неприємна поведінка людини – наслідки причин, відстеживши які трішки глибше – аж до її народження, розумієш, що вона аж ніяк не винна» [7, с. 30]. У такій позиції є сенс, утім гадаємо, що Б. Рассел перебільшує роль особливостей народження та дитинства. Формуючи здатність прощати інших, людина сприяє усуненню функціональних порушень печінки, жовчного міхура, запальних процесів та шкідливих новоутворень на психосоматичному рівні [12, с. 45–76].

3. Деструктивна фіксація думками на минулому. У житті людини можуть траплятися такі психотравмуючі ситуації, які вона довгий час не може забути, часто думками повертається до них і заглиблюється у важкі роздуми. Це суттєво заважає фокусувати увагу на теперішньому та планувати майбутнє. Самотрансценденція у формуванні здатності фокусувати увагу на сьогоденні та майбутньому полягає в тому, що людина має прийняти рішення зосередитися на улюбленій справі, з якою може рухатися далі по життю. Кон-

центрація уваги на такій справі та її практичній реалізації сприятимуть переключенню свідомості людини з минулого на сьогодення та майбутнє. Це сприяє усуненню функціональних порушень кишківника на психосоматичному рівні [12, с. 45–76].

4. Тривога, страх. Ці почуття у житті людини виникають з двох основних причин. По-перше, коли людина не може визначитись з життєвими орієнтирами, куди їй «рухатись» далі. Так, А. Корб зазначає, що «причина тривожності та хвилювання – ймовірність, а не визначеність. <...> Коли немає визначеності, зростає активність мигдалеподібного тіла» [4, с. 43]. По-друге, «нерідко ми хвилюємося, оскільки прагнемо зробити найкращий вибір або бажаємо витиснути з усього якомога більше. <...> Проте існують докази того, що таке «прагнення більшого» посилює депресію» [4, с. 47–48]. У цьому разі людина, навпаки, починає вибудовувати категоричні очікування щодо свого майбутнього. Але чим більше категоричних очікувань, тим більше тривоги, що щось відбудеться не так, як людина хоче або планує.

Відповідно, самотрансценденція у формуванні впевненості у собі полягатиме в тому, що, по-перше, людина мусить визначитись з життєвими орієнтирами, бо як тільки ви приймете кінцеве рішення – навіть незначне – будь-яка ситуація стає більш керованою [4, с. 43], а психічний стан більш врівноважений, бо заспокоюється лімбічна система й активізується префронтальна кора; по-друге, необхідно прийняти рішення діяти без категоричних очікувань: робити те, що потрібно, і бути готовим прийняти будь-який сценарій розвитку подій. За такого підходу реалізується принцип парадоксальної інтенції В. Франкла – людина не подавляє свою тривогу, не тікає від свого страху, а повертається до нього обличчям, стає готовою прийняти будь-який варіант подій, що зумовлює позитивний психотерапевтичний ефект. Щоб позбавитись тривоги на фоні категоричних очікувань, А. Корб дає просту життєву пораду: «...не намагайтеся організувати досконалу вечерю – почніть просто з хорошої вечері. Не намагайтеся бути бездоганними батьками – будьте просто хорошими. Не намагайтеся бути найщасливішими – будьте щасливими» [4, с. 48].

Щодо цього глибокі роздуми залишив К. Ясперс. Спираючись на філософію Гегеля, він стверджує, що світ антиномічний [13, с. 226], а тому людина має навчитися жити у суперечливих умовах і бути готовою як до розв'язання суперечностей, так і жити зі стражданнями. Проте людина має навчитися робити висновки

зі страждань. Виховуючи впевненість у собі, людина сприяє усуненню розладів травлення, функціональних порушень шлунка, ендокринної системи, безсоння, головного болю на психосоматичному рівні [12, с. 45–76].

5. Конфліктність: егоцентризм, дратівливість у спілкуванні, критика інших. Однією з основних причин підвищеної конфліктності людини є її егоцентризм. Така людина орієнтується лише на власні соціально-психологічні установки, а інтересами інших нехтує. Неодмінно, це призводить до конфліктних ситуацій. А. Адлер уважає, що відсутність бажання рахуватися з позицією оточуючих, нерозвинутість почуття єдності може призводити не лише до конфліктних ситуацій, а й до психічних порушень: «Не досить розвинуте почуття єдності є еквівалентом орієнтації на даремну життєдіяльність. Індивіди з не досить розвинутих почуттям єдності становлять групи проблемних дітей, злочинців, душевнохворих, алкоголіків» [1].

Самотрансценденція для формування здатності доброзичливо спілкуватися з оточуючими має полягати в тому, що людина мусить прийняти рішення враховувати потреби оточуючих, спонукатися соціальним інтересом, плекати почуття єдності зі світом. Саме така установка веде до миру та взаєморозуміння з оточуючими людьми. А. Адлер наголошує, що розвиток соціального інтересу, здатності «на рівних» співпрацювати з оточуючими є ключовою задачею у вихованні та психотерапії [1]. А. Адлер підкреслює, що діяльність на основі соціального інтересу забезпечує мир не лише з оточуючими, а й із самим собою: «давати – більше благо, ніж отримувати. Готовність віддавати, надавати послуги або допомагати винагороджується душевною гармонією, подібно золота богів, яке повертається до того, хто його віддає» [2]. Плекаючи у собі соціальний інтерес, здатність доброзичливо спілкуватися з оточуючими, людина сприяє на психосоматичному рівні усуненню функціональних порушень нирок та колінних суглобів [12, с. 45–76].

6. Апатія, депресія. Якщо апатію можна охарактеризувати як стан байдужості, то депресія – це комплекс симптомів, що тривають більше двох тижнів: втрата фізичних та психологічних сил, ангедонія, загальмованість мислення, розбалансованість уваги, розлади сну, зниження апетиту. Виокремлюють два види депресії – ендогенну та екзогенну. Етимологія ендогенної депресії – соматогенна, а причиною зазначеного порушення є зниження вітальності, біотонусу [10, с. 56]. Ети-

мологія екзогенної (невротичної, реактивної) депресії – психогенна, тобто виникає внаслідок якогось психологічного потрясіння чи переживання психологічної кризи.

Як у разі ендогенної депресії, так і у разі екзогенної людині необхідно віднайти фізіологічно-психодуховну точку оперття – те, що піднімає рівень вітальності, й те, що допомагає долати психологічну кризу. Спираючись на Ф. Ніцше, В. Франкл доводить: «Кожна спроба духовно відновити, «випрямити» людину раз по раз переконала, що це можливо зробити, лише зорієнтувавши її на якусь ціль у майбутньому. Гаслом усіх психотерапевтичних та психогігієнічних зусиль може стати думка, найвиразніше висловлена, напевне, словами Ніцше: «У кого є *«навіщо»*, той витримає майже будь-яке *«як»*» [9, с. 106]. Отже, самотрансценденція для формування інтересу та надиху до життя полягає у тому, що людина має усвідомити смисл свого життя та прийняти рішення нести відповідальність за реалізацію своїх життєвих цінностей перед власною совістю.

Люди, які перебувають у стані апатії чи депресії, часто стверджують, що ніби їм уже більше нема чого чекати від життя. Однак В. Франкл підкреслює, що для того, аби знайти смисл життя й відчути інтерес до нього, людина має зробити певний переворот у своїй свідомості й зрозуміти, що «справа не в тому, що ми чекаємо від життя, а в тому, що воно чекає від нас <...> Бо жити – означає нести відповідальність за правильне виконання тих задач, які життя ставить перед кожним...» [9, с. 107]. Людина має усвідомити, що пасивна позиція у системі взаємин «Я і Світ» робить її залежною від оточуючих, обставин і зумовлює виникнення апатії та депресії. Зазначимо, що це характеристика залежної особистості. Натомість активна, життєтворча роль у суспільному житті робить людину самостійним суб'єктом діяльності, який здатен займати осмислену позицію щодо свого життя, суспільних процесів, усвідомлювати цінності, заради яких варто жити й відчувати інтерес, зацікавленість до життя. Варто підкреслити – що це ознака зрілої особистості.

У процесі пошуку смислу свого життя людина має спиратися на свою совість. Так, В. Франкл акцентує увагу: «Смисл слід шукати за допомогою совісті. І справді, совість керує людиною в пошуках її смислу. Совість може бути визначена як інтуїтивна властивість людини знаходити смисл» [11, с. 294]. Більше того, психолог називає совість органом смислу, тобто вона виступає тією психологічною структурою, яка допомагає людині

усвідомити смисл свого життя. Совість водночас виступає тією специфічною інстанцією, перед якою ми несемо відповідальність [11, с. 294].

Уважаємо, що роздуми В. Франкла потребують філософського уточнення. Людина здатна знайти смисл, лише спираючись на моральний закон, що надихатиме її до життя, і водночас людина перед власною совістю несе відповідальність за реалізацію смислу, який вона усвідомила. І. Кант доводив, що завдяки моральному закону відбувається формування зрілої особистості [3, с. 98]. Відчуваючи інтерес та відповідальність за життя, людина сприяє усуненню функціональних порушень підшлункової залози, нирок, серцево-судинної системи, легенів на психосоматичному рівні [12, с. 45–76].

7. Почуття провини. У кожної людини можуть траплятися у житті ситуації, після яких вона може відчувати почуття провини. Такий психологічний стан характеризується тим, що людина «бореться» у своїй свідомості з неприємною життєвою ситуацією, картає себе і намагається її забути. Інколи людина із почуттям провини намагається виправдати себе (спрацьовують механізми психологічного захисту), однак парадокс полягає в тому, що чим більше людина «бореться» із неприємною ситуацією, тим більше ця ситуація їй болить; чим більше людина намагається себе виправдати, тим більше загострюється почуття провини.

Самотрансценденція у такому разі полягає у тому, що людина мусить навчитися визнавати свої помилки, робити висновки й приймати рішення поводитися надалі більш гідно, відповідно до категоричного імперативу. Щодо цього В. Франкл зазначає: «Насправді помилки минулого мають слугувати плідним матеріалом для формування більш досконалого, «кращого» майбутнього», з власних помилок необхідно виносити уроки. Людина може поділяти фаталістичну позицію

щодо свого минулого або, навпаки, чогось вчитися на досвіді свого минулого. Ніколи не пізно вчитися, але ніколи й не рано: учитися завжди «на часі», чого б ми не вчилися» [11, с. 206]. Формуючи здатність прощати себе, людина сприяє на психосоматичному рівні усуненню функціональних порушень перш за все сечостатевої системи [12, с. 45–76].

Висновки. Процес самотрансценденції описує еволюцію способу життя людини від знеособленого ступеня духовного розвитку до особистісного. Така еволюція охоплює зміни у всіх сферах життя людини. Так, у психологічному плані формується адекватна самооцінка, здатність до розуміння інших людей, упевненість у собі, доброзичливе спілкування з оточуючими, відповідальність за життя і розуміння його смислу. Людина усвідомлює ті соціально-психологічні установки й цінності, на які слід орієнтуватися, щоб формувати ту чи ту необхідну психологічну якість. Безумовно, процес самотрансценденції не може відбуватися без участі рефлексії. Самотрансценденція (самоформування) у будь-якій формі веде до відкритості, щирості та правдивості перед собою, зникають механізми психологічного самозахисту, формується любов до світу. Водночас людина стає психологічно сильною та мужньою. Зміни охоплюють функціонування мозку: домінанта змінює місце свого перебування – зміщується зі смугастого тіла та лімбічної системи в префронтальну кору. В інтелектуальній сфері людина здобуває нові знання, змінюється стиль її мислення, набуваючи тривимірної або багатовимірної ознаки. У соціальному середовищі змінюється характер відносин – людина стає суб'єктом цих взаємин. Самотрансценденція має безкінечні можливості і веде людське «Я» до нескінченного духовного вдосконалення, становлення зрілої особистості.

Список літератури:

1. Адлер А. Наука жить. URL: https://royallib.com/read/adler_alfred/nauka_git.html#20480 (дата звернення: 13.01.2021).
2. Адлер А. Понять природу человека. URL: https://royallib.com/read/adler_alfred/ponyat_prirodu_cheloveka.html#0 (дата звернення: 13.01.2021).
3. Кант И. Религия в пределах только разума. *Трактаты и письма*. 1980. С. 78–278.
4. Корб А. У пастці депресії. Як подолати тривожність і радіти життю. Київ, 2019. 216 с.
5. Сабадуха В. Метафізика суспільного та особистісного буття. Івано-Франківськ, 2019. 647 с.
6. Сабадуха О. Метод самотрансцендентної психосоматичної терапії як спосіб корекції фізичного та психологічного здоров'я людини. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2019. № 3. Т. 4. С. 1–6.
7. Свааб Д. Наш творчий мозок. Харків, 2019. 463 с.
8. Франкл В. Знаменитая речь 1972 года. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VEsQPMbqXHw> (дата звернення: 13.01.2021).
9. Франкл В. Сказать жизни «да». Психолог в концлагере. Москва, 2007. 173 с.

10. Франкл В. Теория и терапия неврозов. Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ. Луганск, 2012. 224 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва, 1990. 368 с.
12. Хей Л. Исцели свою жизнь. Исцели свое тело. Сила внутри нас. Каунас, 2012. 224 с.
13. Ясперс К. Психологія світоглядів / з нім. пер. О. Кислюк, Р. Осадчук. Київ, 2009. 464 с.

Sabadukha O.V., Bashmanivska Ya.V. THE ROLE OF SELF-TRANSCENDENCE IN THE PROCESS OF OVERCOMING MENTAL CRISIS AND TREATMENT OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS

The author's purpose in this article is to substantiate theoretically the role of self-transcendence in the process of overcoming mental crisis and treatment of psychosomatic disorders. The author's definition of "self-transcendence" is proposed based upon findings of Viktor E. Frankl and Karl T. Jaspers, which is deemed to be understood as a person's ability to go beyond own destructive attitudes and form new constrictive attitudes, values, and narratives instead.

It is proved that self-transcendence significantly differs in people having a different sociopsychological type of personality. Based upon the concept assuming four levels of spiritual development of a man, the substantiation was provided for the fact that self-transcendence in dependent and ordinary personalities is limited to their own ego servicing or professional activities. The self-transcendence of a mature personality is characterized by going beyond the selfhood, motivating the interest in the entirety, and focusing on solving the socially important issues. Due to reflection in the process of self-transcendence, the mature individual forms his consciousness and becomes able to create new theories, thus rising to the genius level. Therefore, the ideal case is that the level of the existential being of a personality is reached through self-transcendence.

The socio-psychological attitudes, values, and narratives that a person has to focus on (self-transcendence process) were analyzed in order to overcome mental crisis and psychosomatic disorders, model a new life style, and rise to a higher level of spiritual development. It was substantiated that when in process of the self-transcendence, a person contributes psychosomatically to the elimination of particular functional disorders of innards and locomotor system.

It is proved that the self-transcendence process addresses the qualitative changes in various spheres of human life, i.e. psychological, intellectual, social, and spiritual. In terms of psychophysiology, the dominant is shifted from the striatum and limbic system to the prefrontal cortex. When in an active state, the prefrontal cortex (conscious) is able to control the impulses of the striatum (unconscious), which is a prerequisite for the spiritual development of a man to the level of a mature personality.

Key words: mental crisis, psychosomatic disorders, dependent personality, ordinary personality, mature personality, self-transcendence.

Цукур О.Г.Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПРАВОСЛАВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПРОСТОРІ «СВІТСЬКЕ-РЕЛІГІЙНЕ»

У статті представлено результати емпіричного дослідження інтимно-особистісної компоненти православної ідентичності особистості. Визначено, що вона включає елементи індивідуального релігійного досвіду та містить рефлексії з приводу проходження духовного шляху. У роботі вирішено завдання емпіричного збагачення психологічного наповнення конструкту конфесійної ідентичності, а саме її особистісної компоненти. Показано, що інтимно-особистісна складова частини православної ідентичності може досліджуватися в рамках психометричного підходу до діагностики особистості, оскільки той орієнтований головним чином на кількісний вимір характеристик і параметрів, за допомогою яких описується особистість. Наявність таких вимірювань уможливіє кількісний порівняльний аналіз різних моделей. Доведено, що через осмислення й інтерпретацію інституційні практики впливають на формування життєвого та релігійного досвіду особистості, опосередковано відображаючись у повсякденних практиках, що індивідуалізує ступінь релігійності в повсякденному житті людини, оформлюючи інтимно-особистісну складову частину конкретної моделі ідентичності: для традиційної – це наявність внутрішньої потреби особистості в релігійному віруванні; для мішаної – пошук у православної традиції підтримки та захисту в різних життєвих обставинах, критичніше ставлення до опанування православної традиції та прагнення пізнати її основи не лише в інституційній інтерпретації, а й через рефлексію власного досвіду; для прагматичної – освоєння православної традиції як другорядної цінності, що слугує інструментом для досягнення різних повсякденних цілей; для профанної – несформованість внутрішньої потреби особистості в релігійному віруванні, схильність до магічного тлумачення сакрального як частки релігійної обрядовості.

Зроблено висновок, що інтимно-особистісна складова частини є доволі тотожною в мішаній та традиційній ідентичностях, а також у прагматичній та профанній ідентичностях. Отриманий патерн пояснюється розщепленням у процесі конструювання ідентичностей у секулярному середовищі. До кола питань, що є перспективними та актуальними для подальших досліджень особливостей конструювання особистістю православної ідентичності в секулярному суспільстві, зараховане емпіричне вивчення інституційного та позаінституційного (повсякденного) вимірів її психологічних компонентів.

Ключові слова: інтимно-особистісна компонента, індивідуальна релігійність, релігійна орієнтація особистості, секуляризація, моделі православної ідентичності.

Постановка проблеми. Актуальність вибраної теми визначається необхідністю емпіричного вивчення змістового наповнення конструкту конфесійної ідентичності. Науково-теоретичне значення дослідження пов'язане з потребою в уточненні та поглибленні уявлень про індивідуальну релігійність особистості як складник інтимно-особистісної компоненти православної ідентичності. Соціальне ж значення роботи виявляється в розширенні сфер впровадження отриманих результатів, що дасть змогу вдосконалити практики конструктивної міжконфесійної взаємодії колективних та індивідуальних суб'єктів, урізноманітнити програми культурної, конфесійної та

молодіжної політики з метою успішної соціалізації молоді.

Основною тенденцією розвитку соціальних процесів в умовах секуляризації суспільства є трансформація традиційних форм та зв'язків й послідовне формування якісно нового типу організації й функціонування релігійності. Наслідком такого процесу є реструктуризація релігійного життя суспільства й особистості. Тому врахування множинності релігійних проявів відкриває нові можливості у вивченні індивідуальної релігійності особистості і зумовлює розгортання її різноаспектних тлумачень та проявів у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині більшість досліджень, що так чи так є дотичними до проблематики змістового наповнення інтимно-особистісної компоненти православної ідентичності в секулярному просторі, не розкривають повною мірою якісні та кількісні характеристики феномена, що вивчається. Окремі аспекти, релевантні зазначеній проблематиці, можемо зустріти в науковому доробку В. Кутішенко (2018) (вплив релігійних цінностей на формування морально-ціннісної сфери особистості) [1], Г. Олпорта (1998) (вивчення релігійної орієнтації особистості) [3], В. Чеснокової (2005) (структурування релігійного досвіду, опанування релігійними переживаннями) [4], Ю. Щербатих (1996) (дослідження рівня індивідуальної релігійності особистості) [2], М. Ярошук (2019) (психологічні особливості прояву релігійності особистості) [5] та ін.

Спроби концептуального осмислення зазначеної проблеми бачимо в науковому доробку науковців із різних галузей знань, що вказує на її міждисциплінарний характер. Водночас системних та цілісних підходів до вивчення проблематики індивідуальної релігійності особистості як складника інтимно-особистісної компоненти православної ідентичності практично не напрацьовано. Отже, запропоноване комплексне психологічне дослідження православної ідентичності є актуальною науковою проблемою у світлі її теоретичного і практичного значення.

Постановка завдання. Метою статті є емпіричне дослідження структури індивідуальної релігійності та типів релігійної орієнтації особистості в секулярному суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження структури індивідуальної релігійності та типів релігійної орієнтації особистості в секулярному суспільстві, які становлять інтимно-особистісну компоненту православної ідентичності, на підготовчому етапі було вибрано *тест-опитувальник «Тест структури індивідуальної релігійності» Ю. Щербатих [2] і опитувальник «Шкала релігійної орієнтації» Г. Олпорта, Д. Росса [3]*. Обробка результатів проведеного дослідження за допомогою методу дисперсійного аналізу дала змогу отримати показники, які стали основою інтимно-особистісної складової частини профілів православної ідентичності особистості.

Залежною змінною вибрано характеристики індивідуальної релігійності людини, а саме: схильність до ідеалістичної філософії, ставлення

до магічного, культового, обрядового, тенденція шукати в релігії підтримку і розраду, прояв зовнішніх ознак релігійності, інтерес до загадкових і таємничих явищ, у сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання, тенденція вірити у Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ, наявність релігійної самосвідомості, тобто внутрішньої потреби в релігійному віруванні, ставлення до релігії як зразка моральних норм поведінки [2]) та типів релігійної орієнтації особистості (зовнішній тип релігійності, внутрішній тип релігійності, непослідовний тип релігійності) [3].

На етапі збору, опису, аналізу та інтерпретації даних результати дослідження, отримані за допомогою стандартизованих методик, були опрацьовані відповідно до ключів та введені в електронне середовище. Опрацювання кількісних даних відбувалося методами математико-статистичного аналізу за допомогою комп'ютерного пакету IBM SPSS Statistics for Windows 22.0.

Нижче представимо опис та психологічну інтерпретацію опрацьованих статистично результатів (див. рис. 1).

Для профілю *«традиційного типу православної ідентичності»* було отримано значущі відмінності за змінними «тенденція вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ» ($\chi_{cp}=9,318$), «наявність релігійної самосвідомості» ($\chi_{cp}=9,25$), «внутрішня релігійність» ($\chi_{cp}=8,00$) (максимальні значення показників), «схильність до ідеалістичної філософії (гносеологічні корені релігійності)» ($\chi_{cp}=1,50$), «зовнішня релігійність» ($\chi_{cp}=1,318$) (мінімальні значення показників). Отримані показники значущих відмінностей за профілем вказують на наявність внутрішньої потреби особистості в релігійному віруванні, що підтверджується високими балами за показниками внутрішньої релігійності. Крім того, на користь послідовної внутрішньої релігійності свідчить і те, що особи, які увійшли до цього типу ідентичності, не схильні спиратися на доказовість науки в питаннях релігії, а вибудовують свої переконання на основі віри у Творця як вищої сили, що створила світ. Найменше такі особистості звертаються до раціоналізації феноменів, які становлять основу православної традиції. Для них важливим є привнесення сакрального змісту у власне буття. Довіра до оточуючого світу є невід'ємною від довіри до Бога, а повсякденність виступає своєрідним «життєвим полотном», на якому виражуються релігійні норми, цінності та практики. На відміну від інших, особи з традиційним типом

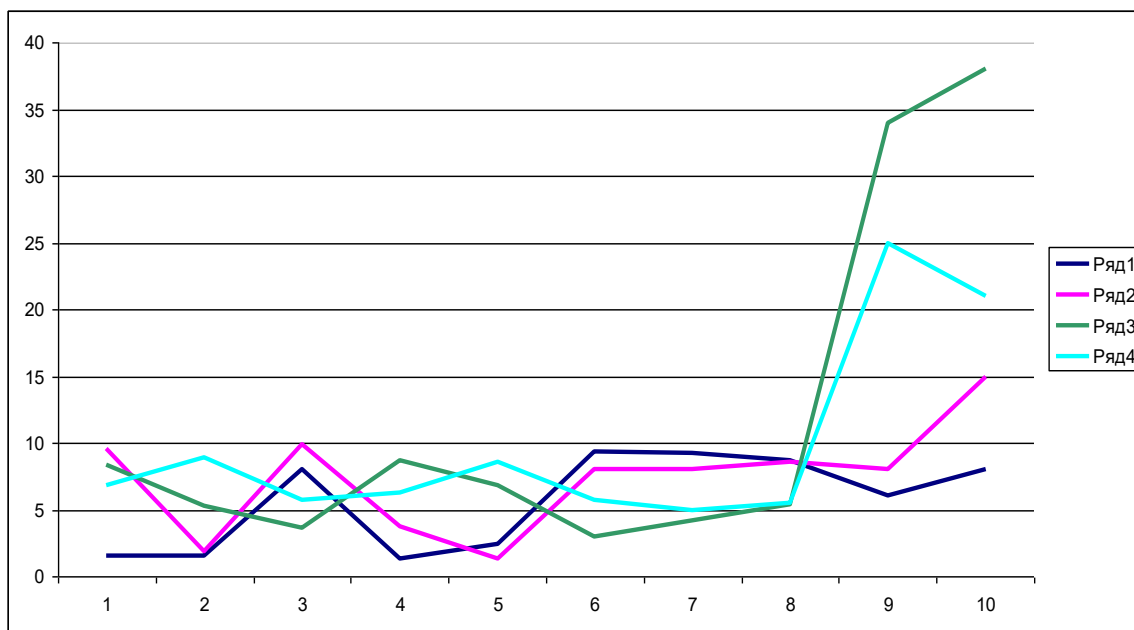


Рис. 1. Профілі типів інтимно-особистісної компоненти православної ідентичності

Примітки: ряд 1 – традиційна, ряд 2 – мішана, ряд 3 – прагматична, ряд 4 – профанна моделі. Вісь абсцис: 1 – схильність до ідеалістичної філософії, 2 – ставлення до магічного, культового, обрядового, 3 – тенденція шукати в релігії підтримку і розраду, 4 – прояв зовнішніх ознак релігійності, 5 – інтерес до загадкових і таємничих явищ, 6 – тенденція вірити у Творця, 7 – наявність релігійної самосвідомості, 8 – ставлення до релігії як зразка моральних норм, 9 – зовнішній тип релігійності, 10 – внутрішній тип релігійності

ідентичності не схильні комерціалізувати «релігійне» у власному житті, але в його організації активно дотримуються релігійних приписів: щодо одягу та зовнішнього вигляду загалом, поведінки тощо. Для особистостей із внутрішньою орієнтацією православна традиція виступає головним мотивом та сама по собі є важливою, становить для неї внутрішню цінність. Вони мотивують свою діяльність у різних соціальних сферах згідно з православним віровченням.

Для профілю «мішаного типу православної ідентичності» було отримано значущі відмінності за змінними «тенденція шукати в релігії підтримку і розраду» ($\chi_{\text{ср}}=9,892$), «ставлення до релігії як зразка моральних норм поведінки» ($\chi_{\text{ср}}=8,619$), «схильність до ідеалістичної філософії» ($\chi_{\text{ср}}=9,589$) (максимальні значення показників) та «інтерес до загадкових і таємничих явищ, у сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання» ($\chi_{\text{ср}}=1,348$) (мінімальні значення показників). Отримані показники значущих відмінностей за профілем вказують на те, що особистість схильна шукати в православній традиції, у першу чергу, підтримки та захисту в різних життєвих обставинах. На відміну від вищеописаного типу, особи, що увійшли до «мішаного типу православної ідентичності», більш критично

ставляться до опанування православної традиції та прагнуть пізнати її основи не лише в інституційній інтерпретації, а й через рефлексію власного досвіду. Вони менш схильні до містицизму і більше зосереджують свою увагу на релігійних цінностях та нормах і їх відображенні у повсякденному житті. Релігійний пошук здійснюється не як самоціль, а з огляду на внутрішні потреби особистості з урахуванням зовнішніх умов. Досить високі показники за «внутрішньою релігійністю» дещо споріднюють «традиційний» та «мішаний» типи ідентичностей із тією відмінністю, що останній характеризується більшою індивідуалізацією релігійного життя.

Для профілю «прагматичного типу православної ідентичності» було отримано значущі відмінності за змінними «схильність до ідеалістичної філософії (гносеологічні корені релігійності)» ($\chi_{\text{ср}}=8,339$), «зовнішня релігійна орієнтація» ($\chi_{\text{ср}}=8,660$) (максимальні значення показників) та «внутрішня релігійність» ($\chi_{\text{ср}}=4,142$), «тенденція вірити у Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ» ($\chi_{\text{ср}}=3,00$) (мінімальні значення показників). Люди з цією орієнтацією схильні використовувати релігію у власних цілях (православна традиція виступає цінністю, яка відіграє другорядну роль і слугує подекуди

інструментом для досягнення різних цілей у повсякденному житті). Особи з такою організацією релігійного життя можуть знаходити різні причини, щоб вважати православну традицію корисною. Відвідування церкви, участь у релігійних обрядах, зовнішнє «воцерковлення» можуть бути засобами демонстрації власної лояльності щодо інституційного способу організації релігійного життя. З огляду на зазначене вище, цей тип можна метафорично описати як такий, що є «зверненим до Бога, але не відстороненим від себе» [3, с. 78]. Отримані результати свідчать про вибіркковість в освоєнні православної традиції (у межах необхідного (для забезпечення власних потреб) але не зверх того). Особи із зовнішньою релігійною орієнтацією схильні бачити в релігії радше хороший спосіб регулювання взаємовідносин між людьми. І навіть якщо за певних умов звертаються за підтримкою до «божественного промислу», на відміну від інших типів, більше схильні сподіватися на власні сили. Крім того, таке вибірккове ставлення говорить про відповідну стратегію організації людиною свого релігійного життя загалом, що передбачає, що за певних умов (якщо життєві обставини стануть надто суперечливими) зовнішня релігійність схильна до ризику руйнування.

Для профілю «профанного типу православної ідентичності» було отримано значущі відмінності за змінними «ставлення до магічного, культового, обрядового» ($\chi_{cp}=8,864$), «інтерес до загадкових і таємничих явищ, в сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання» ($\chi_{cp}=8,528$), «непослідовна релігійність» ($\chi_{cp}=25$) (максимальне значення показників) та «наявність релігійної самосвідомості, тобто внутрішньої потреби в релігійному віруванні» ($\chi_{cp}=4,917$) (мінімальне значення показників). Отримані показники значущих відмінностей за профілем вказують на не сформованість внутрішньої потреби особистості в релігійному віруванні, що підтверджується високими балами за показниками зовнішньої релігійності. Особи, що увійшли до цього типу, схильні до філософського (навіть магічного) тлумачення сакрального. Воно стає частиною релігійної обрядовості традиційного суспільства, яка розкриває аспекти духовної культури соціуму. На прикладі профанного типу чітко можна побачити різницю між тими, хто сповідує православну традицію, і тими, хто заявляє про свою релігійність і, таким чином, формально належить до православної конфесії, не сповідуючи віру. У цьому контексті можна зробити висновок, що для осіб,

які увійшли до профанного типу ідентичності, конфесійна приналежність і особиста релігійність не є безпосередньо взаємопов'язаними явищами, що може виявляється в непослідовній релігійній орієнтації.

Аналіз показників значущих відмінностей за окремими шкалами дав змогу дослідити, за якими з них є суттєва різниця між усіма вище зазначеними типами. Найсуттєвіші значущі відмінності було отримано за такими шкалами: «тенденція вірити в Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ», «тенденція шукати в релігії підтримку і розраду», «зовнішні ознаки релігійності», «ставлення до магічного, культового, обрядового».

Проаналізуємо більш детально ці шкали, кожен окремо. Значущі відмінності за шкалою «Наявність релігійної самосвідомості», тобто внутрішньої потреби в релігійному віруванні було отримано між чотирма виокремленими профілями ідентичностей: «традиційним типом православної ідентичності», «мішаним типом православної ідентичності», «прагматичним типом православної ідентичності». Найвищий показник за цією шкалою отримано для профілю православної ідентичності побудованою за «традиційним типом» ($\chi_{cp}=9,25$), а найнижчий – для профілю православної ідентичності побудованою за «профанним типом» ($\chi_{cp}=4,917$). За двома іншими профілями отримано показники, які тяжіють до середніх балів: вище середніх балів – «мішаний тип» ($\chi_{cp}=8,026$), а нижче – «прагматичний тип» ($\chi_{cp}=5,142$). Значущі відмінності у показниках свідчать про неоднаковий рівень розвитку релігійної самосвідомості за різними типами. Вочевидь, це вказує на те, що залучення до віровчення для кожного з типів у своїй основі несе різне змістове навантаження та має різну спрямованість. Для «традиційного» та «мішаного» типів ідентичностей визначальним є потреба у пізнанні Бога та релігійних істин, що становить їхню внутрішню релігійність. Хоча, як видно з аналізу профілів, для «традиційного» більш прийнятним є інституційний спосіб освоєння православної традиції (у відповідь на питання «Для вивчення основ віровчення куди Ви звернетесь по допомогу?») частіше вибирали відповідь, яка стосувалася релігійної групи), натомість для «мішаного» більш характерним є індивідуалізація в пізнанні релігійних основ і на означене питання відповіддю було самостійне вивчення. Низькі показники за цією шкалою для «прагматичного» та «профанного»

типів вказують на помірну потребу у вірі для першого та несформовану потребу в останнього. Це виявляється, в першу чергу, у ставленні до релігійних норм: у першому випадку воно приймає форму послідовної зовнішньої релігійності, у другому – проявляється в непослідовній (обрядовій) релігійності.

Значущі відмінності за шкалою «Тенденція шукати в релігії підтримку і розраду» також було отримано між чотирма виокремленими профілями ідентичностей: «традиційним типом православної ідентичності», «мішаним типом православної ідентичності», «прагматичним типом православної ідентичності», «профаним типом православної ідентичності». Найвищий показник за цією шкалою отримано для профілю православної ідентичності побудованою за «мішаним типом» ($\chi_{\text{ср}}=9,892$), а найнижчий – для профілю православної ідентичності побудованою за «прагматичним типом» ($\chi_{\text{ср}}=3,607$). За двома іншими профілями отримано показники, які тяжіють до середніх балів: вище середніх балів – «традиційний тип» ($\chi_{\text{ср}}=8,00$), а нижче – «профаний тип» ($\chi_{\text{ср}}=5,717$). Значущі відмінності в показниках свідчать про поділ релігійного життя на внутрішню та зовнішню складові частини (релігійну та світську). Для типів із послідовною внутрішньою релігійністю («мішаний», «традиційний») більш притаманні сакралізація буденності та зосередженість на релігійних переживаннях, які становлять їх досвід спілкування з Богом. Натомість для типів із послідовною зовнішньою та непослідовною релігійною орієнтацією («прагматичний», «профаний») більш характерні раціоналізація буденності та зосередженість на атрибутивній складовій частині релігійного життя. Їх досвід взаємодії із сакральним має вибіркового та хаотичний характер.

Значущі відмінності за шкалою «Зовнішня релігійність» було отримано між чотирма виокремленими профілями ідентичностей: «традиційним типом православної ідентичності», «мішаним типом православної ідентичності», «прагматичним типом православної ідентичності», «профаним типом православної ідентичності». Найвищий показник за цією шкалою отримано для профілю православної ідентичності побудованою за «прагматичним типом» ($\chi_{\text{ср}}=8,66$), а найнижчий – для профілю православної ідентичності побудованою за «традиційним типом» ($\chi_{\text{ср}}=1,318$). За двома іншими профілями отримано показники, які тяжіють до середніх балів: вище середніх балів – «профаний тип»

($\chi_{\text{ср}}=6,282$), а нижче – «мішаний тип» ($\chi_{\text{ср}}=3,776$). Для типів із високими показниками за означеною шкалою в повсякденному житті «релігійне» виступає фоном, на якому особистість вибудовує свої «стосунки» з Богом: через привнесення окремих релігійних норм та цінностей («прагматичний») та шляхом дотримання прийнятих у суспільстві чи родині релігійних традицій («профаний»). Особистості з таким типом релігійної орієнтації у меншій мірі схильні мотивувати свою діяльність у різних соціальних сферах релігійною вірою і не намагаються зорганізувати свою поведінку відповідно до релігійних норм та приписів. Низькі показники за шкалою свідчать про інтеріоризацію особистістю релігійних норм та цінностей, коли релігійні почуття та долученість до православної традиції виступають основою для вибудовування зв'язків з оточуючим світом. Г. Олпорт у своїй роботі «Особистість у психології» дав їмну характеристику особистостям із різним типом релігійної орієнтації, які яскраво виразають відмінності між ними: «...люди із зовнішньою релігійною орієнтацією «приходять» до Бога переважно з проханням, а люди із внутрішньою релігійною орієнтацією звертаються здебільшого із вдячністю...» [3, с. 82]. Ця теза може слугувати ілюстрацією і для даних, отриманих у межах дослідження.

Значущі відмінності за шкалою «Ставлення до магічного, культового, обрядового» було отримано між чотирма виокремленими профілями ідентичностей: «традиційним типом православної ідентичності», «мішаним типом православної ідентичності», «прагматичним типом православної ідентичності», «профаним типом православної ідентичності». Найвищий показник за цією шкалою отримано для профілю православної ідентичності побудованою за «профаним типом» ($\chi_{\text{ср}}=8,864$), а найнижчий – для профілю православної ідентичності побудованою за «традиційним типом» ($\chi_{\text{ср}}=1,518$). За двома іншими профілями отримано показники, які тяжіють до середніх балів: вище середніх балів – «прагматичний тип» ($\chi_{\text{ср}}=5,285$), а нижче – «мішаний тип» ($\chi_{\text{ср}}=1,901$). Значущі відмінності в показниках свідчать про різне ставлення до надприродного за різними типами. Це вказує на те, що природа віровчення для кожного з типів має різне походження. Для «традиційного» типу ідентичності визначальним є догматичний підхід до освоєння віровчення через залучення до культової системи релігійної діяльності. А для осіб зі «мішаним типом ідентичності» більш характерним є вибудовування про-

сторю для вільного конструювання «власного священного» з опорою на релігійні авторитети (через вивчення релігійної літератури тощо). Але і для одних, і для інших конструювання ідентичності відбувається через переживання містичного, а не магічного досвіду зустрічі із сакральним. Натомість високі показники за шкалою свідчать про звернення до ритуалізованих (обрядових) форм пізнання надприродного без опору на глибинне знання основ православної традиції.

Висновки. Проведене емпіричне дослідження дало змогу проаналізувати профілі православної ідентичності та визначити ключові змінні, за якими є значущі відмінності. Отже у профілях «традиційного типу православної ідентичності» та «мішаного типу православної ідентичності» можна побачити такі тенденції в конструюванні особистістю конфесійної ідентичності за такими шкалами: «тенденція вірити у Творця і визнавати існування вищої сили, що створила світ», «наявність релігійної самосвідомості, тобто внутрішньої потреби в релігійному віруванні», «ставлення до релігії як зразка моральних норм поведінки», «внутрішня релігійна орієнтація». Відмінності в

показниках стосуються таких шкал як «схильність до ідеалістичної філософії» та «прояв зовнішніх ознак релігійності».

У профілях «прагматичного типу православної ідентичності» та «профанного типу православної ідентичності» можна побачити подібні тенденції в конструюванні особистістю релігійної ідентичності за такими шкалами: «зовнішня релігійна орієнтація», «тенденція шукати в релігії підтримку і розраду», «інтерес до загадкових і таємничих явищ, у сприйнятті яких віра відіграє значно більшу роль, ніж знання». Відмінності в показниках стосуються таких шкал, як «ставлення до магічного, культового, обрядового» та «прояв зовнішніх ознак релігійності».

Отриманий патерн можна, на наш погляд, пояснити саме розщепленням у процесі конструювання ідентичностей у секулярному середовищі.

Перспективи подальшого дослідження особливостей конструювання особистістю православної ідентичності в секулярному суспільстві ми вбачаємо в емпіричному вивченні інституційного та позаінституційного (повсякденного) вимірів її психологічних компонентів.

Список літератури:

1. Кутішенко В., Патинок О., Сидоркін В. Вплив релігійних цінностей на формування морально-ціннісної сфери особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. VI, № 16. С. 154–164.
2. Мягков И., Щербатых Ю., Кравцова М. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 6. С. 119–122.
3. Олпорт Г. Личность в психологии. Москва : «КСП+»; Санкт-Петербург : «Ювента». При участии психологического центра “Ленато”, 1998.
4. Чеснокова В. Тесным путем: процесс воцерковления населения России в конце XX века. Москва : Академический проект, 2005.
5. Ярошук М. (2019). Психологічні особливості прояву релігійності особистості : дис. ... канд. психол. наук. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2019. URL: <https://ra.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/03/YAroshhuk-M.-V>.

Tsukur O.G. CONSTRUCTION OF THE CONTENT OF ORTHODOX IDENTITY IN THE “SECULAR-RELIGIOUS” SPACE

The article presents the results of an empirical study of the intimate-personal component of the Orthodox identity of the individual. It is determined that it includes elements of individual religious experience and contains reflections on the passage of the spiritual path. The problem of empirical enrichment of the psychological content of the construct of confessional identity, namely its personal component, is solved in the work. It is shown that the intimate-personal component of Orthodox identity can be studied within the psychometric approach to the diagnosis of personality, as it is focused mainly on the quantitative measurement of characteristics and parameters by which the personality is described. The presence of such measurements provides an opportunity for quantitative comparative analysis of different models. It is proved that through comprehension and interpretation institutional practices influence the formation of life and religious experience of the individual, indirectly reflected in everyday practices, which individualizes the degree of religiosity in everyday life, formalizing the intimate-personal component of a particular model of identity: for the traditional – it is the presence of the inner need of the individual in religious belief; for mixed – search in the Orthodox tradition for support and protection in different life circumstances, a more critical attitude to mastering the Orthodox tradition and the desire to learn its basics not only in the institutional interpretation, but also through reflection on their own experience; for the pragmatic – the development of the Orthodox tradition as a secondary value that

serves as a tool to achieve various everyday goals; for the profane – the unformed inner need of the individual in religious belief, the tendency to magical interpretation of the sacred as part of religious rites.

It is concluded that the intimate-personal component is quite identical in mixed and traditional identities, as well as in pragmatic and profane identities. The resulting pattern is explained by cleavage in the construction of identities in a secular environment. Empirical study of institutional and non-institutional (everyday) dimensions of its psychological components is included in the range of issues that are promising and relevant for further research of the peculiarities of personality construction of Orthodox identity in a secular society.

Key words: *intimate-personal component, individual religiosity, religious orientation of personality, secularization, models of Orthodox identity.*

Ющенко І.М.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Молчанова С.В.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ФАХІВЦІВ ІТ-СФЕРИ ЗАСОБАМИ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено розробку тренінгової програми, створеної на основі авторської концептуальної моделі психологічної профілактики професійного вигорання у ІТ-фахівців.

На основі аналізу сучасних публікацій досліджень із даної проблематики обґрунтовано необхідність, актуальність та своєчасність активного соціально-психологічного навчання ІТ-фахівців, головна мета якого полягає в запобіганні професійному вигоранню працівників ІТ-сфери шляхом підвищення їхньої соціально-психологічної компетентності та усунення негативних психологічних чинників, що значною мірою зумовлюють професійне вигорання. Серед таких є необізнаність або заперечення проблеми професійного вигорання, схильність до емоційної ригідності, відсутність навичок подолання робочого стресу, слабка мотивація професійної віддачі, негативна професійна ідентичність, моральні дефекти і дезорієнтація особистості.

Головною умовою досягнення поставленої мети є групова взаємодія та активізація рефлексивної позиції учасників як суб'єктів професійної діяльності.

Усвітлені основні завдання та напрямки тренінгової роботи, що полягають у наданні учасникам необхідних знань про робочий стрес, професійне вигорання та усвідомлення його наслідків, допомозі в оволодінні прийомами саморегуляції емоційних станів та навичками подолання робочого стресу, розвитку позитивного самосприйняття, формування комунікативних навичок, почуття належності до колективу та професійної спільноти, розвитку позитивної професійної ідентичності.

Розкрито зміст та структуру тренінгу, що складається із трьох смислових розділів. Підбрано й описано інтерактивні техніки: інформаційні, діагностичні, дискусійні, діалогічні, ігрові, творчі залежно від етапу та завдань тренінгових занять.

Унаслідок застосування інтерактивних технік відбувається значний психологічний вплив на різні сфери особистості ІТ-фахівців: когнітивну, (отримання знань про сутність вигорання, подолання стереотипів свідомості щодо професійного вигорання), емоційну (досягнення внутрішньої емоційної збалансованості відповідної потребам професіонала), діяльнісну (спонукання до самореалізації у професійній праці, пошук адекватних форм її здійснення), поведінкову (оволодіння ефективними стратегіями подолання робочого стресу та його наслідків).

Ключові слова: активне соціально-психологічне навчання, тренінг, модель психологічної профілактики професійного вигорання у фахівців сфери інформаційних технологій.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення на ринку праці України активно з'являються професії інноваційної сфери (оператори колл-центрів, комп'ютерні інженери, web-дизайнери, java-програмісти, делівері-менеджери, ІТ-консультанти тощо). Фахівці ІТ-сфери дедалі більше стають об'єктом уваги науковців не лише через високу конкурентоспроможність, широку потребуваність та популярність їх професії серед молоді, але й через високу напруженість їхньої професійної діяльності, специфічні вимоги до

фахівців, постійні робочі стреси, що спричинюють труднощі професійної адаптації та ідентифікації й різні види вигорання персоналу.

Постановка завдання. Мета статті полягає у викладенні програми активного соціально-психологічного навчання «Профілактика професійного вигорання фахівців ІТ-сфери», що була розроблена на основі здійсненої авторами розробки концептуальної моделі психологічної профілактики професійного вигорання ІТ-фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом у психологічній науці зроблені серйозні кроки в напрямку розробки уніфікованого підходу до концептуалізації поняття «професійне вигорання» у спеціалістів ІТ-сфери [5]. Дедалі більшої актуальності набуває дослідження професійного вигорання працівників у сфері ІТ та розробка засобів і технологій, що запобігали б професійному стресу та сприяли б подоланню його наслідків [2; 3; 4; 7; 8; 13 та ін.].

Синдром професійного вигорання у працівників ІТ-сфери переважно зумовлюється чинниками різних рівнів: внутрішнього (психологічного) та зовнішнього (організаційного). У контексті завдань даної статті ми зупинимось на аналізі психологічних чинників професійного вигорання ІТ-фахівців.

Сучасними дослідниками виокремлені індивідуально-психологічні особливості професійного вигорання ІТ-фахівців, що, насамперед, стосуються функціонування їх пізнавальної сфери у процесі професійної діяльності. Специфічними чинниками розвитку професійного вигорання ІТ-фахівців є переживання психічного перенасичення й монотонії, високий рівень когнітивної напруги під час виконання повсякденних функціональних обов'язків та потужна інтелектуальна концентрація. Постійна нестача часу, високий темп роботи, рутинізація окремих робочих операцій призводять до погіршення самопочуття (депресій, порушень сну, шкідливих звичок), когнітивного виснаження, хронічної втоми, фрустрації через надвідповідальність (сумніви у власних інтелектуальних спроможностях, страх, що «нічого не вийде») та постійну тривожність [9].

У дослідженнях встановлено зв'язок емоційного вигорання в ІТ-фахівців з низьким рівнем емоційного інтелекту (особливо серед осіб із нерозвиненими навичками керування емоціями). Емоційне вигорання, як аспект професійного вигорання, виявляється в редукції професійних обов'язків, нездатності керувати емоційними станами та поведінкою, труднощами налаштування на роботу [13]. Як наслідок, у ІТ-працівників спостерігаються такі симптоми професійного вигорання, як неадекватне емоційне реагування та емоційне відсторонення, зниження творчої активності та продуктивності праці [14].

У сучасних роботах зазначається, що передумовою успішної діяльності програміста є інтровертованість (О. Вовк, 2019; Ю. Юдчиць, 2008). Водночас виявлено, що співробітники-інтроверти найбільш схильні до професійного вигорання,

оскільки від сучасного фахівця сфери ІТ вимагається вміння працювати в команді, комунікабельність, відкритість, ініціативність, здатність до взаємодії з користувачем, дружній стиль взаємин з колегами і замовниками [2; 6; 10].

Також встановлено прямий зв'язок показників професійного вигорання у спеціалістів ІТ-організації та низки психологічних чинників. Появі вигорання, зокрема, сприяють: нестійка або неадекватна самооцінка; низька задоволеність потреби в активних діях та досягненні успіху; незадоволеність потреби у спокої та позитивній прихильності; низький рівень стресостійкості (висока психічна вразливість); високий рівень імпульсивності (низька волева саморегуляція) [1; 7; 8].

Кваліфіковані ІТ-спеціалісти, маючи високий рівень спеціальної професійної компетентності, інколи не сприймаються позитивно іншими членами колективу, мають низьку оцінку особистого внеску і статусу в організації з боку колег і керівництва через недостатність міжособистісних контактів, нерозвинені навички спілкування, прагнення до усамітнення, дистанціювання, занурення у власні інтелектуальні переживання [6; 10; 13; 14].

Крім того, низка емпіричних досліджень виявила елементарну необізнаність спеціалістів технічних професій із проблемою професійного вигорання, неусвідомлення їх причин та наслідків, атрибуцію наявних симптомів іншим обставинам та ситуаціям [9; 11; 13].

Виклад основного матеріалу дослідження. Авторами даного дослідження було висунуте припущення про те, що розробка та впровадження у психологічну практику спеціальної програми активного соціально-психологічного навчання дозволяє оптимізувати процеси опору професійному стресу та підвищити рівень професійної адаптованості ІТ-фахівців.

Однією з найважливіших теоретико-методологічних засад нашого дослідження є теоретичні положення суб'єктного підходу, який розглядає людину, як суб'єкта, здатного зробити предметом практичного перетворення власну життєдіяльність, виявляти ставлення та оцінювати способи діяльності, регулювати внутрішній стан тощо. Найважливішим і необхідним засобом в процесі особистісних перетворень є рефлексія як пізнання та аналіз особистістю явищ власної поведінки і діяльності.

Отже, пошук шляхів активізації рефлексивної позиції суб'єкта, яка створює сприятливі умови

для самокорекції особистості, видається нам пріоритетним напрямком практичної роботи, спрямованої на профілактику професійного вигорання у фахівців ІТ-сфери. Саме це положення лягло в основу запропонованої нами моделі профілактики професійного вигорання фахівців сфери інформаційних технологій (рис. 1).

Активізація рефлексивної позиції безсумнівно пов'язана із усвідомлення протиріч у професійній діяльності та орієнтацією на особистісний та професійний розвиток у ході групової взаємодії. Це допомагає змінити ставлення до професійної діяльності та «запустити» процеси особистісних перетворень.

Зазначимо, що вихід за межі свого світу, своєї системи координат, свого уявлення про себе, як особистість та професіонала, дається будь-якій людині важко. Умовами, за яких такий процес полегшується, є активне соціально-психологічне навчання, що здійснюється шляхом тренінгових

занять, у ході яких створюються спеціальні стимулюючі ситуації [12].

Відповідно до запропонованої моделі психологічної профілактики професійного вигорання у ІТ-фахівців психологічна робота здійснюється в таких основних напрямках:

- 1) усвідомлення суті професійного вигорання та його наслідків;
- 2) вдосконалення навичок емоційної та поведінкової саморегуляції;
- 3) розвиток особистісної і професійної самоідентичності.

Базовими методиками тренінгової роботи було обрано: рольові та сюжетні ігри, метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням); метод «мозкового штурму»; виконання творчих завдань та їх представлення у вигляді схем, малюнків тощо; дискусійні методи; психологічний практикум (виконання діагностичних завдань; їх аналіз та обговорення в групі); рефлексія заняття; анкетування.

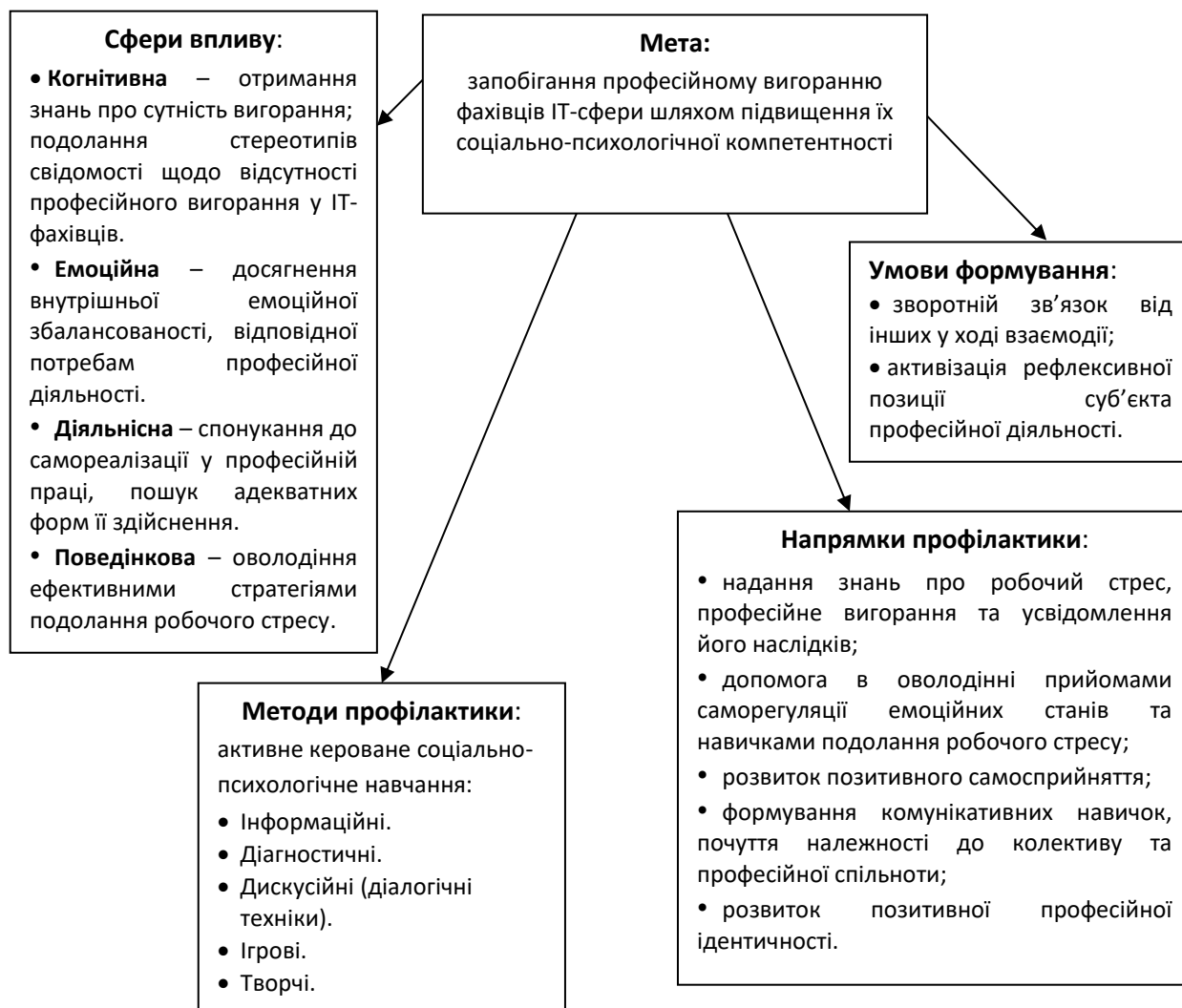


Рис. 1. Модель профілактики професійного вигорання у фахівців ІТ-сфери

Інтерактивні форми та методи навчання мають різноманітні можливості для актуалізації здатності до самоаналізу, самоуправління, саморегуляції діяльності й поведінки. Так, групові дискусії передбачають вільний обмін думками, ідеями або знаннями між учасниками з метою зменшення опору прийняття нової інформації через групову рефлексію, що усуває упередженість в оцінці проблем шляхом відкритих висловлювань, надає можливість учасникам виявити свою компетентність, задовольняючи потребу у визнанні й повазі. Дискусії покращують соціально-психологічний клімат у групі, роблячи учасників більш толерантними і менш залежними від наявних стереотипів. Застосування в ході тренінгу «мозкового штурму» стимулює творчу фантазію групи й сприяє виробленню максимальної кількості ідей при спільній взаємодії. Групові дискусії можуть супроводжуватися міні-лекціями діалогічної природи, можуть здійснюватися на основі виконання вправ проєктивного характеру, зокрема таких, як: продовження незакінчених речень; малювання проєктивних психомалюнків; складання усних творів з наступним обговоренням результатів. У даному випадку поруч із судженнями та переконаннями виявляються емоції, переживання, усвідомлення яких є важливим механізмом самозмін.

Рольові ігри є способом розширення досвіду, через задану тренером ситуацію спілкування сприяють більшому саморозкриттю учасників, опануванню нових форм поведінки, послабленню негативного зворотного зв'язку, зняттю напруги й розвитку внутрішніх сил.

Важливою умовою сприяння особистісному розвитку фахівців ІТ є також забезпечення можливості вивчення психологічних характеристик особистості з використанням діагностичних аркушів, на яких фіксуються результати психодіагно-

тики, на основі яких усвідомлюється необхідність самозмін.

Структура та алгоритм тренінгових занять досить традиційні. Вступна частина виконує функції психологічної розминки та «запускає» динаміку тренінгу, занурює їх в ігрову атмосферу, налаштовує на групову роботу; знімає емоційне напруження. Основна частина забезпечує введення нової інформації, висвітлює проблеми учасників, сприяє встановленню та підтримці міжособистісних стосунків. Підсумкова частина – етап отримання зворотного зв'язку, оцінки заняття в емоційному (сподобалось – не сподобалось, вдалося – не вдалося) та смисловому (чому навчитись, чому це важливо, чому працювали саме із цією проблемою, темою, технікою тощо), що сприяє обмірковуванню й асиміляції емоційного досвіду.

Програма тренінгу містить вступ, 6 тренінгових занять, об'єднаних у 3 основні змістовні блоки та підсумкове заняття. Орієнтовна тривалість тренінгу – 9 годин (табл. 1).

У даній статті ми розглядаємо лише завдання кожного із трьох смислових блоків та ті інтерактивні техніки, які для цього застосовувались, не розкриваючи детально зміст кожного заняття.

Перший блок програми тренінгу спрямований на вирішення наступних завдань: формування у ІТ-фахівців уявлень про сутність професійного вигорання, його можливі причини та наслідки; виявлення та усвідомлення учасниками впливу його негативних симптомів на поведінку та психологічне самопочуття.

Для вирішення даних завдань передбачено використання таких інтерактивних технік: *міні-лекція* (з подальшим груповим обговоренням) «Професійне вигорання – це...»; *психологічний практикум*: «Чи маєте Ви ознаки професійного вигорання?»; *вправа-асоціація* на слово «Робота»,

Таблиця 1

Структура тренінгу «Профілактика професійного вигорання»

Розділ тренінгу	Теми занять
Вступ до тренінгу	
<i>Блок 1.</i> Що таке професійне вигорання чи можна йому запобігти?	<i>Заняття 1.</i> Синдром професійного вигорання та його ознаки (1,5 год.). <i>Заняття 2.</i> Особливості професійного вигорання ІТ-фахівців (1,5 год.).
<i>Блок 2.</i> Шляхи попередження професійного стресу	<i>Заняття 3.</i> Стратегії подолання стресу та стресостійкість (1,5 год.). <i>Заняття 4.</i> Саморегуляція емоцій та поведінки (1,5 год.).
<i>Блок 3.</i> Позитивна особистісна та професійна ідентичність як ресурс стресостійкості	<i>Заняття 5.</i> Роль позитивного самосприйняття у боротьбі із професійним стресом (1,5 год.). <i>Заняття 6.</i> Розвиток професійної ідентичності (1,5 год.).
Підведення підсумків тренінгу	

мета якої – усвідомлення ознак та причин робочого стресу; *рольова гра* «На роботі»; *групова дискусія*: «Чим вирізняються проблеми на роботі та у житті працівники сфери інформаційних технологій від інших професіоналів?»; *виконання творчого завдання в малих групах*: «Метафоричні портрети ідеального та реального айтішніка» та презентація групами результатів творчого завдання; *вправа* «Смітник», метою якої є навчання учасників розрізненню реальних та уявних труднощів, формуванню оптимістичних настанов щодо власних можливостей запобігання професійному вигоранню.

Другий блок спрямований на розвиток ефективних стратегій подолання робочого стресу. Основними завданнями тут є: уявленнь про способи боротьби із стресом, розвиток емоційної та комунікативної культури; навичок саморегуляції емоційних станів.

У даному блоці тренінгу використовуються наступні інтерактивні техніки: *міні-лекція* «Стрес, захисні механізми психіки та стратегії подолання»; *психологічний практикум*: «Виявлення стійкості до стресу»; *вправа* «Декатастрофізація», спрямована на розвиток позитивного мислення та усунення ірраціональних негативних думок; *мозковий штурм*: «Способи, що допомагають впоратись зі стресом на робочому місці»; *психологічний практикум* «Мої захисні механізми та стратегії подолання стресу» з подальшим обговоренням їх ефективності; *міні-лекція* «Світ наших емоцій та почуттів» та *мозковий штурм* «Як розпізнати емоції іншої людини?»; *обговорення в групі*: «Чому важливо керувати емоціями та грамотно виявляти їх»; *вправи* «Висловлювання емоцій», «Контур людини», «Скульптура емоцій», метою яких є усвідомлення емоційного стану, розвиток здатності розрізняти його у інших та керувати ним; *рольові ігри* «Десять кімнат», «Розширення внутрішнього простору», що спрямовані на усвідомлення власної моделі поведінки при виникненні певних емоцій; *творче завдання в малих групах*: «Розробка пам'ятки працівникам ІТ-компаній «Як запобігти професійному стресу та вигоранню», їх презентація та обговорення.

Третій блок тренінгової програми присвячений розвитку позитивної особистісної та професійної ідентичності. Його основними завданнями є: формування позитивного самосприйняття себе як особистості та професіонала; усвідомлення їх ролі у досягненні психологічного благополуччя.

Для вирішення даних завдань використовуються наступні інтерактивні техніки: *вправа-асоціація* «Айсберг», мета якої вербалізація потреб та

настанов на основі відповідей учасників на запитання «Що тобі подобається більш за все?» «Чого в житті ти боїшся найбільше?» «Чого ти жадаєш більш за все?» «Якої якості тобі не вистачає?», з подальшим обговоренням причин, які заважають реалізувати потреби; *усний твір*: «Коли я вирішив стати програмістом», *вправа-колаж* «Дерево», метою якої є формування колективного відчуття «Ми» та усвідомлення свого місця в організації; *психологічний практикум*: незакінчене речення «Найприємніше у моїй професії...» з подальшим обговоренням в групі; *групова дискусія*: «Міфи про айтішників та обговорення в групі: «Це дійсно це міфи, чи заважають Вам дані міфи?»; *психологічний практикум*: «Хто Я» та «Який я?» метою яких є розвиток особистісної та професійної ідентичності; *рольова гра* «Я на роботі», мета якої тренування поведінки людини, яка себе поважає; *вправи*: «Ти молодець, тому що...», «Декларация самоцінності (В. Сатир), «В променях сонця» та ін.) метою яких є усвідомлення своїх переваг та формування позитивного самосприйняття; *групова дискусія*: «Як формується Образ-«Я»? Як позитивний образ-«Я» пов'язаний з професійною діяльністю та самоактуалізацією особистості?»; *вправа* «Простір життя» (А. Кронік), мета якої є тренування навичок довгострокового планування, біографічного мислення та «відчуття реальності»; *творча робота в групах*: складання «Гімну ІТ-шників»; *презентація групами результатів творчого завдання*.

На рефлексивному етапі тренінгу проводиться оцінка роботи та підведення підсумків тренінгу.

Висновки. Синдром професійного вигорання у працівників ІТ-сфери зумовлюється низкою психологічних чинників, серед яких – необізнаність або заперечення проблеми професійного вигорання, схильність до емоційної ригідності, відсутність навичок подолання робочого стресу, слабка мотивація професійної віддачі, негативна професійна та особистісна ідентичність, моральні дефекти і дезорієнтація особистості.

Пошук шляхів активізації рефлексивної позиції суб'єкта, яка створює сприятливі умови для його особистісних перетворень та саморегуляції, видається нам пріоритетним напрямком практичної роботи, спрямованої на профілактику професійного вигорання, що відображено в авторській концептуальній моделі.

Профілактику психологічного вигорання фахівців доцільно здійснювати засобами тренінгу, шляхом застосування низки сучасних інтерактивних технік, форм та методів роботи.

Список літератури:

1. Бреус Т. Эффективная мотивация IT-персонала. *Кадровик Украины*. 2009. № 1(25). С. 102–109.
2. Вовк О.В. Особливості синдрому професійного вигорання в працівників сфери інформаційних технологій. URL : <http://maup.com.ua/assets/files/psihologz/2019-1/02.pdf>.
3. Козина И.М., Сержина Е.В. Производственные факторы стресса в работе российских и французских IT-специалистов. *СОЦИС*. 2019. № 5. С. 26–35. URL : <https://publications.hse.ru/articles/229459612>.
4. Матюшкина Е.Я. Факторы профессионального выгорания специалистов (на примере работников контактного центра). *Консультативная психология и психотерапия*. 2017. Т. 25. № 4. С. 42–58.
5. Молчанова С.В. Особливості професійного стресу IT-фахівців. *Десяті Сіверянські соціально-психологічні читання: матеріали Міжнародної наукової конференції (29 листопада 2019 року, м. Чернігів)*. Чернігів, 2020. С. 226–229.
6. Плоткина Л.Н. Социально-психологический анализ профессионально-значимых характеристик специалистов в области информационных технологий (ИТ). *Известия Самарского научного центра РАН*. 2010. Том 12. № 5. С. 137–144.
7. Профессиональное выгорание в ИТ. Хабр Карьера. URL : http://habr.com/ru/company/habr_career/blog/437264/.
8. Професійне/емоційне вигорання в ІТ (опитування DOU). 2018. URL : <https://dou.ua/forums/topic/25060>.
9. Соловьева Е.Н. Синдром профессионального выгорания: причины возникновения и последствия для организации. URL : <http://sisupr.mrsu.ru/2011-1/PDF/Soloveva.pdf>.
10. Філоненко Д.В. Особистісний портрет представника ІТ-сфери. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Вип. 4. Том 1. С. 101–107.
11. Хоріна О.І., Ходієнко Л.В. Ситуаційні і середовищні чинники професійного вигорання працівників комунальної сфери. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2013. Вип. 32. С. 184–196.
12. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров. Мастерклассов. Москва : Генезис, 2008. 360 с. (Все о психологической группе).
13. Шнайдер О.В. Психологічні особливості емоційного вигорання працівників сфери інформаційних технологій. 2014. Вип. 26. С. 144–148.
14. Эмоциональное выгорание как фактор снижения творческой активности в деятельности инженеров-программистов компаний ИТ. *Научные труды РИВШ: сб. науч. тр. / В.А. Рудницкий и др.* 2015. № 15-2. С. 183–192.
15. Workplace Stress: A Collective Challenge. Geneva: International Labour Office. 2016. URL : https://www.cbrproject.world/wp-content/uploads/2020/01/workplace-stress_a-collective-challenge.pdf.
16. Maslach C. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon: Job Stress and Burnout / Eds. W.S. Paine. 1982. Beverly Hills: Sage. 192p. URL : https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/240370761_Understanding_burnout_Definitional_issues_in_analyzing_a_complex_phenomenon/links/556bf23d08aec22683037fba/Understanding-burnout-Definitional-issues-in-analyzing-a-complex-phenomenon.pdf.

Yushchenko I.M., Molchanova S.V. PREVENTION OF BURNOUT IN IT SPECIALISTS BY MEANS OF ACTIVE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING

The article presents the development of a training program based on the author's conceptual model of psychological prevention of burnout in IT specialists.

The necessity, urgency and timeliness of the program of active social and psychological training of IT specialists, the main purpose of which is to prevent professional burnout of IT specialists by increasing their socio-psychological competence based on the analysis of modern research publications on this issue is substantiated in the article. Among psychological factors which to a large extent cause burnout syndrome in IT workers ignorance or denial of the problem of burnout, propensity to emotional rigidity, lack of skills to overcome work stress, poor motivation of professional return, negative professional and personal identity, moral defects and disorientation of personality are distinguished.

The main condition for achieving this goal is determined as group interaction of participants and the activation of the reflective position of each participant as a subject of professional activity.

The main tasks and directions of training work are defined, which are to provide participants with the necessary knowledge about work stress, burnout and awareness of its consequences, help in mastering the techniques of self-regulation of emotional states and skills to overcome work stress, development of positive self-perception, communication skills, feelings of belonging to team and professional community, the development of a positive professional identity.

The content and structure of the training is revealed, which consists of three semantic sections, each of which has its own tasks.

Interactive techniques are selected and described: informational, diagnostic, discussion, dialogic, game, which were used during the training at all its stages.

As a result of the use of interactive techniques there is an active psychological impact on various areas of the personality of IT professionals, cognitive, emotional-motivational, active, behavioral and improves their overall psychological well-being.

Key words: *active social and psychological education, training, model of psychological prevention of professional burnout in specialists in the field of information technologies.*

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 378.046.4

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/25>**Алексійчук В.Н.**Токарівська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів
Новоград-Волинського району Житомирської області

ОРГАНІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Стаття присвячена актуальним питанням модернізації та підвищення якості освіти в Україні в контексті європейської інтеграції. Особлива увага приділяється інноваційним методам викладання у середніх закладах освіти. Автор обґрунтовує доцільність створення спеціальних науково-методичних структур, які допоможуть вчителям розробити та впровадити інноваційні форми та методи навчання. Уточнено поняття «інновація», зокрема «освітня інновація», та проаналізовано окремі інноваційні методи навчання у середній школі. Визначено характерні відмінності між традиційним та інноваційним викладанням, розглянуто різні варіанти класифікації інноваційних методів навчання, сформульовано основні підходи до вибору інноваційних методів відповідно до дидактичної мети заняття, а також переваги та недоліки використання окремих методів. Основна увага приділяється важливості інноваційного навчання для вступу до вищої освіти в Україні в європейському освітньому просторі. З'ясовано сутність поняття «освітні технології», визначено основні напрямки досліджень із зазначеної проблеми.

Школа незалежної України переживає процес реформування, відхід від повної уніфікації та стандартизації освітнього процесу. Традиційна система освіти, сформована в минулому, вже не відповідає вимогам сьогодення – епохи постіндустріальної цивілізації, вона не може вирішити протиріччя між орієнтацією освіти на здобуття великих обсягів знань та швидко зростаючим потоком нова інформація. Для вирішення завдань використовувались такі методи: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження з метою визначення сутності інноваційного навчання; порівняльний метод – з'ясувати особливості інноваційних навчальних закладів у системі середньої освіти; узагальнення передового педагогічного досвіду діяльності інноваційних установ на території України. З'ясовано сутність різних типів інноваційних навчальних закладів: авторських, альтернативних, експериментальних шкіл, гімназій, ліцеїв, навчальних комплексів. Узагальнено досвід їх роботи в Україні. Історія появи інноваційних навчальних закладів, їх особливості. Доведено доцільність широкого застосування інноваційної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах. Функціонування інноваційних навчальних закладів відкриває можливості для експериментальної перевірки на практиці моделей вдосконалення навчального процесу, проведення досліджень.

Ключові слова: інновація, освітня інновація, освітній процес, середній заклад освіти, європейська інтеграція.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивними пошуками нового в теорії та практиці навчання. Школа незалежної України переживає процес реформування, відходу від тотальної уніфікації та стандартизації навчально-виховного процесу. Традиційна система освіти, що утворилася в минулому, вже не відповідає вимогам сьогодення – епохи становлення постіндустрі-

альної цивілізації, вона не спроможна усунути протиріччя між орієнтацією освіти на засвоєння великого обсягу знань і стрімко зростаючим потоком нової інформації. На зміну традиційному приходять інноваційне навчання. Але в роботі шкіл – в тому числі навчальних закладів нового типу – інноваційні процеси розвиваються достатньо стихійно. Як і все нове, інноваційні процеси сприймаються з захопленістю, зацікавленістю в

нових методах та формах, але постійними стають ті, що випробувані часом, практикою. Сьогодні під інноваційними багатьма науковцями та практиками розуміються будь-які школи, що застосовують різні нововведення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми організації інноваційного освітнього процесу висвітлено в психолого-педагогічних дослідженнях таких науковців, як І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Гончаренко, В. Давидов, Л. Даниленко, І. Єрмаков, В. Кремень, С. Николаєнко, В. Паламарчук, Л. Подимова, С. Подмазін, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Ярмаченко. Дослідники сформулювали їх класифікацію (К. Ангеловські, О. Козлова, Л. Машкіна, І. Підласий); вивчили генезу розвитку інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті (О. Попова, О. Сухомлинська); дослідили різні аспекти педагогічних технологій (М. Кларін, О. Пехота, О. Пометун, І. Прокопенко, Г. Селевко) та педагогічних систем (В. Безпалько, Н. Кузьміна та ін.).

Формулювання цілей статті. Висвітлити актуальні проблеми організації інноваційного освітнього процесу в середніх закладах освіти, та окреслити шляхи їх розв'язання.

Основні результати дослідження. Сучасна соціально-економічна ситуація в нашій країні вимагає значних змін у всіх сферах суспільного життя, включаючи освіту. Нагальні вимоги до сучасних навчальних закладів були сформульовані в Законі України «Про освіту» та закладені в національній освітній доктрині, яка підкреслює одне з головних завдань – стимулювання та розвиток інноваційних процесів [1]. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань та формами соціального життя. Тому характерною рисою сучасної педагогіки є інновації – здатність до оновлення, відкритість до нового.

Розвиток системи середньої освіти вимагає від педагогічної науки та практики вивчення та впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в педагогіці стосуються загальних процесів у суспільстві, глобалізації та інтеграційних процесів. Освітні інновації є природним явищем, що має динамічний характер і сприяє їх розвитку. Впровадження інновацій дозволяє вирішити протиріччя та суперечки між традиційною системою освіти і необхідністю якісної нової освіти. Суттєвою характеристикою інновацій є здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності вчителя та розширювати інноваційне поле освітнього середовища

в освітньому закладі відповідного регіону. Як система освіта, інновація характеризується ціленими характеристиками: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом інновацій є цілеспрямований пошук ідей з метою вирішення суперечностей. Їх розвиток відбувається шляхом тестування у формі навчального експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновацій залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище вимагає нової ідеї. Продовження інновацій пов'язане з переходом до стабільної фази функціонування. Таким чином, інновації в освіті – це процес створення, впровадження та розповсюдження в освітній практиці нових ідей, засобів, освітніх та управлінських технологій, що підвищують показники досягнень структурних компонентів освіти. Термін «інновація» має багатомірне значення, оскільки воно складається з двох форм: фактичної ідеї та процесу її практичної реалізації.

Інноваційна освітня політика в Україні формується на національному, регіональному та інших рівнях за допомогою інституційного будівництва. Впровадження здійснюється через законодавчу базу та інноваційні процеси, пов'язані зі створенням нової теорії та практики освіти, підтримки досліджень у галузі освітніх інновацій як науки про створення освітніх інновацій, а також їх впровадження та розвиток освітньою спільнотою. У «Білій книзі національної освіти України» інновації визначаються не лише як кінцевий продукт, але також як процес постійного оновлення освіти, педагогічні інновації характеризуються новинками, спрямованими на підвищення якості освітнього процесу, і знаходять своє відображення у вдосконалених або нових системах, які контролюють навчальний процес (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати), наукових та науково-методичних розробках, інформаційно-комунікаційній техніці для закладів і установ освіти, що регламентують діяльність навчальних закладів та їх відносини з іншими інституціями [2, с. 2].

Інноваційна школа якісно відрізняється від традиційної. Основними особливостями інноваційної школи є система інноваційно-дослідницької діяльності вчителів. У традиційній школі вчителі зазвичай застосовують розроблені концепції та навчальні програми. Постійне пристосування різноманітних методичних рекомендацій до їх професійної діяльності або їх зміна, накопичення багаторічного педагогічного досвіду призводить

до вдосконалення робочої системи вчителів та пошуку ефективних методів навчання. Існування традиційної школи не вимагає великих досліджень, а тому індивідуальна науково-методична робота кожного вчителя щодо вдосконалення викладання певних предметів є лише приватною ініціативою самих вчителів. Принципово інша ситуація складається в умовах інноваційної школи, яка створює нову освітню модель або розробляє інноваційні технології організації освітнього процесу.

Отже, сам освітній процес, який розгортається в інноваційній школі, вимагає як освітньої, так і наукової позиції. Послідовне впровадження педагогічним колективом системних нововведень та оформлення їх за допомогою досліджень у нове педагогічне знання починає характеризувати навчання як інноваційне, а школу як авторську, альтернативну або експериментальну. У науковій літературі часто поняття «інноваційна школа», «авторська школа», «альтернативна школа» та «експериментальна школа» вживаються в однаковому значенні, хоча між цими термінами існують певні відмінності [3].

На думку Г. Щекатунової, інноваційний розвиток шкільної освіти є не лише кінцевим продуктом новизни освітнього процесу для якісного вдосконалення своїх предметів та об'єктів з метою досягнення економічних, соціальних, науково-технічних, екологічних та інших ефектів, а й процес їх постійного оновлення, що вимагає додаткових досліджень теорії та методології педагогічних інновацій. Існуюча невідповідність між потребами суспільства в інноваційному розвитку середньої освіти та невизначеністю організаційно-педагогічних умов, які вона повинна забезпечити, сприяє її визначенню та обґрунтуванню [4, с. 3].

Термін «інновація» розглядається як неоднозначний у психологічній та навчальній літературі. Особливим є визначення американського вченого К. Роджера, про те що новизна це ідея, що є новою для конкретної особи, і немає значення, чи є ця ідея об'єктивно новою, чи ні. Сучасні вітчизняні вчені розглядають інновації в освіті як процес створення, розповсюдження та використання нових способів вирішення педагогічних проблем оригінальними, нестандартними підходами [5, с. 105]. Під інноваційною освітою розуміють галузь, яка постійно оновлюється знаннями, технологіями, засобами навчання, організаційними та управлінськими підходами. Отже, інновація в освіті – цілеспрямований процес змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів,

форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [6, с. 183], а сама освіта стає ефективним важелем економіки знань, інноваційного середовища, у якому учні отримують навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності [7].

Термін «інновація» залишається відносно новим, це одна з причин існування різних його тлумачень. Тому освітні інновації визнаються деякими вченими (Т. Белчева, М. Елькін, Ю. Краснобокий,) як процес дифузії, створення та використання нових інструментів. Інші вчені (М. Окса, А. Васильєв, П. Завлін) трактують його як результат (продукт) діяльності, як процес створення нового. І. Дичківська визначає інновацію як процес, так і продукт (результат). За її словами, «інновації – це нововведення, зміни, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого для інших цілей» [8, с. 21].

І. Підласий вважає, що інновації – це ідеї та процеси, засоби та результати, які вбачаються в єдності цілей – якісному вдосконаленні освітньої системи. Освіта, інновації розглядаються як «новий підхід до організації державної освіти, до вимог економічного, соціального, політичного та культурного життя людей, та реформування на цій основі її теоретичних та методологічних основ, концептуальних підходів, структури, створення оригінальних технологій навчання й виховання, методів управління, впровадження в практику наукових досягнень і поширення передового досвіду» [9, с. 3].

Істотним для нашого бачення проблеми інновацій в освіті є теорія системно-орієнтованого розвитку школи; результати досліджень умов ефективності та структури інноваційних процесів. Виходячи із тлумачення поняття «інновація», ми вважаємо, що інноваційний розвиток загальноосвітньої школи – це процес контрольованих інноваційних змін в освітній системі школи, а також усіх її складових (педагогічної, дидактичної, педагогічної, управлінської, логістичної та ін.) та їх структурних елементів, що призводять до якісно нового рівня її освітньої діяльності, суттєво покращують результати загальноосвітнього навчального закладу.

Інноваційний розвиток сучасної загальноосвітньої школи – це цілеспрямований і незворотний процес, який дає змогу якісним змінам, переходу школи в новий якісний стан. В основному це здійснюється шляхом цілеспрямованого впровадження якісних нових елементів, їх взаємозв'язків

та властивостей. Передумовою та змістом інноваційних змін та інновацій є забезпечення та сталий розвиток середньої освіти, впровадження інноваційних розробок, що спричиняють зміни у таких світоглядах: перехід від розуміння загальної середньої освіти як сфери трансляції і здобуття знань до сфери творення, особистісного розвитку учнів, освоєння й компетентного використання випускниками здобутих знань для розв'язання життєвих завдань; зміна домінуючого ставлення до загальної середньої освіти як до витратної галузі на розуміння того, що це – один зі стратегічних ресурсів економічного і соціального розвитку України [2, с. 5].

Пріоритетними напрямками інноваційного розвитку загальноосвітньої школи є: підвищення якості навчальної діяльності учнів, інформатизація навчального процесу в школі, оновлення освітньої системи, модернізація управління. Слід зазначити, що, враховуючи специфіку системи загальної середньої школи, напрямки експериментальних досліджень та інновацій загальноосвітньої школи мають узгоджуватися з пріоритетами державної та регіональної політики в галузі освіти, науки, техніки та інновацій. Основним завданням інноваційного розвитку загальноосвітньої школи є досягнення нової якості освітньої діяльності та її результатів. На думку Л. Ващенко, «стратегію управління інноваційними процесами слід розглядати як стратегію управління якістю в освіті» [10, с. 32].

Інноваційний розвиток вимагає інтеграції та широкої взаємодії на всіх інноваційних рівнях. Досягнення взаємодії комплексу «принципи – цілі – умови – засоби – результати» на рівні школи та комплексу «інноваційний педагогічний менеджмент – інноваційна педагогічна технологія» в рамках педагогічної системи; досягнення низки організаційних та освітніх умов для інноваційного розвитку загальноосвітньої школи. З інноваційним розвитком середньої школи ми поєднуємо досягнення нової якості середньої школи, відповідність вимогам часу та потребам особистості. Однак можливість та ефективність розвитку інноваційної школи залежить від ряду умов: організаційно-педагогічних, що поєднують організаційний (управлінський) та педагогічний (педагогічний) аспекти; створення комплексу науково-методичного забезпечення інноваційного розвитку; досягнення нової якості навчального процесу з метою підготовки особистості до сучасних викликів; ефективний перехід різних типів загальноосвітніх навчальних закла-

дів з функціонування у передовий інноваційний розвиток [11, с. 16].

До сучасних психолого-педагогічних інновацій у вітчизняній системі освіти, зокрема і вищої, належать реалізовані нововведення у: зміст, методи, прийоми і форми навчальної діяльності та виховання особистості (методики і технології); зміст і форми організації управління освітньою системою, а також в організаційну структуру закладів освіти; засоби навчання і виховання; особистісні настанови викладача, оскільки навчальний процес має бути діалогом особистостей викладача і студента, що суттєво покращує мотивацію студентів до навчання.

Таким чином, основний критерій інноваційності освіти – зміна цілей, тобто змісту освіти та його результатів як основних складових діяльності педагога і того, хто навчається.

Характерною ознакою інноваційної освіти є особистісно-орієнтоване навчання, яке реалізується через проектування навчального процесу, що є предметом сумісної діяльності викладача і студента, способом їх життєдіяльності як суб'єктів освіти: навчальний процес набуває вигляду дослідження, пошуку, навчальної гри, тобто стають джерелом досвіду [6, с. 184].

Інноваційність у навчальному процесі приводить до зміни взаємовідносин вчителів та учнів. Якщо у традиційному навчанні простежується підсистема «суб'єкт» – «об'єкт», у якій учню відводиться пасивна та залежна роль, то при інноваційному навчанні учень перетворюється у важливий освітній суб'єкт, залучений до активної, творчої співпраці з вчителем, зацікавлений у здобутті глибоких і актуальних знань. Зосередженість на суб'єкт-суб'єкту, діалогічну взаємодію вимагає реалізовувати навчально-виховний процес через поєднання традиційних та інноваційних методів та форм навчання [12, с. 100].

Отже, інновації у змісті освіти мають доповнюватися і реалізовуватися через оволодіння інноваційними методами і формами навчання (діалоговими, діагностичними, активними, інтерактивними, дистанційними, комп'ютерними, мультимедійними, телекомунікаційними, тренінговими, проектними), а також шляхом запровадження альтернативних навчально-виховних технологій, таких як алгоритмізована, індивідуалізована, диференційована, модульна, колективна (у малих класах) тощо [5, с. 107].

Висновки. Головний вектор розвитку сучасної освіти України визначається загальним спрямуванням на процес входження вітчизняної школи до

європейського та світового освітнього простору. Розробка та впровадження інноваційних вимірів розвитку шкільної освіти дозволяє створити в навчальному закладі науково-методичні й організаційні умови для реалізації освітніх змін. Установа на співробітництво, співтворчість учителя та учня, відкритість і динамічність навчально-виховного процесу, реалізація диференційованого та індивідуального підходів до навчання і виховання дитини, неперервності та наступності стають визначальними чинниками інноваційного поступу педагогічного колективу. Інноваційний розвиток, якісні зміни освітньої діяльності загально-освітнього навчального закладу забезпечуватимуть зростання якості загальної середньої освіти, оптимізують процес навчання і виховання учнів з урахуванням сучасних світових тенденцій та сприятимуть формуванню особистості дитини, здатної до подальшої успішної життєвої самореалізації.

Пріоритетом національної концепції реформування і модернізації середньої освіти є створення

інноваційного освітнього середовища у школах через сприяння прогресивним нововведенням, зокрема впровадження інноваційних методів навчання, саме застосування широкого діапазону новітніх методів навчання стане однією з ознак інноваційних шкіл і започаткує процес інтернаціоналізації середньої школи України. У сучасній педагогіці має місце багатоваріантність інноваційних методів навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань учнями, розвиток їх інтелектуальної діяльності, формування вмінь та навичок критичного осмислення професійної проблеми, здатності самостійно опрацьовувати інформацію, набуття якостей, що стануть у нагоді в майбутньому професійному житті. Актуальним напрямом подальшого висвітлення порушеної теми є дослідження проблеми навчання учнів на основі досліджень у контексті компетентісного підходу, а також вивчення найбільш ефективних інноваційних методів, що можна використати для формування особистості.

Список літератури:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.01. 2021).
2. Концепція інноваційного розвитку освітнього навчального закладу : рукопис. Київ : Лабораторія педагогічних інновацій Інституту педагогіки НАПН України. 36 с.
3. Побірченко Н.С. Змістовний аспект поняття «авторська школа». URL : <http://leprints.zu.edu.uo/1835/1/6.Pdf/> (дата звернення: 15.01.2021).
4. Щекатунова Г. Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу – вимога сьогодення. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1. С. 40–46.
5. Силадій І. Якісна освіта в контексті управління впровадженням інновацій. *Вища освіта України*. 2011. № 4. С. 105–112.
6. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
7. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. URL : <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/> (дата звернення: 15.01.2021).
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
9. Підласий І. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3–17.
10. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія. Київ : Тираж, 2005. 380 с.
11. Кириленко С. Інноваційні виміри розвитку загальноосвітнього навчального закладу. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 1(89). С. 15–19.
12. Кляп М. Імплементация інноваційних методів у навчальний процес ВНЗ як ознака інноваційного університету. *Інноваційна педагогіка*. 2017. Вип. 1. С. 97–106. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2017_1_22.

Aleksiychuk V.N. ORGANIZATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY SCHOOLS

The article is devoted to topical issues of modernization and improving the quality of education in Ukraine in the context of European integration. Particular attention is paid to innovative teaching methods in secondary schools. The author substantiates the expediency of creating special scientific and methodological structures that will help teachers to develop and implement innovative forms and methods of teaching. The concept of "innovation", in particular "educational innovation", is specified, and some innovative methods of teaching in high school are analyzed. The characteristic differences between traditional and innovative

teaching are determined, different variants of classification of innovative teaching methods are considered, the basic approaches to the choice of innovative methods according to the didactic purpose of employment are formulated, and also advantages and disadvantages of use of separate methods. The main attention is paid to the importance of innovative education for admission to higher education in Ukraine in the European educational space. The essence of the concept of “educational technologies” is clarified, the basic directions of researches on the specified problem are defined.

The school of independent Ukraine is undergoing a process of reform, departure from total unification and standardization of the educational process. The traditional system of education formed in the past no longer meets the requirements of today – the era of post-industrial civilization, it can not resolve the contradiction between the orientation of education to the acquisition of large amounts of knowledge and the rapidly growing flow of new information. The following methods were used to solve the tasks: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem in order to determine the essence of innovative learning; comparative method – to find out the features of innovative educational institutions in the secondary education system; generalization of the advanced pedagogical experience of activity of innovative establishments in the territory of Ukraine. The essence of different types of innovative educational institutions is clarified: author's, alternative, experimental schools, gymnasiums, lyceums, educational complexes. The experience of their work in Ukraine is summarized. The history of the emergence of innovative educational institutions, their features. The expediency of wide application of innovative education in secondary educational institutions is proved. The functioning of innovative educational institutions opens up opportunities to experimentally test in practice the models of improving the educational process, to conduct research.

Key words: *innovation, educational innovation, educational process, secondary school, European integration.*

Бантшишева О.О.

Державний університет «Житомирська політехніка»

СХИЛЬНІСТЬ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ДО ПЕВНИХ ВИДІВ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ ЗАЛЕЖНО ВІД ЇХНЬОЇ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті наведено результати емпіричного дослідження схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки залежно від майбутньої професії. Як відомо, у цьому віці молоді люди можуть бути вразливими, залежними від думки оточуючих, схильними до ризику або, навпаки – пасивними, мати підвищений рівень тривожності. Такий стан може ускладнювати прийняття рішення щодо вибору професії, що вкрай важливо для осіб юнацького віку, адже готовність до самовизначення у професії є одним із психічних новоутворень цього вікового періоду. Від вибору професійного шляху залежить все майбутнє життя, професія комфортно зменшує частоту фізичних і психічних проблем, підсилює задоволеність життям, має великий вплив на стан і самопочуття особистості.

Під час дослідження було встановлено, що показники схильності юнаків до віктимної поведінки найменші в майбутніх юристів, ніж у представників інших спеціальностей. Найвищі показники зафіксовано в майбутніх психологів. У дослідженні брали участь: майбутні інженери (32,3%); майбутні психологи (31,3%); майбутні історики (18,4%); майбутні юристи (18,0%).

Під час обробки даних було встановлено, що майбутні психологи більш схильні до саморуйнівної (активна поведінка людини, яка провокує ситуацію віктимності своїм проханням або зверненням до інших), майбутні історики – до агресивної (прояв агресії у формі нападу чи іншої провокуючої поведінки) та некритичної (демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації), майбутні інженери – до залежної та безпорадної (не чинять опору, протидії злочинцю з різних причин: через вік, фізичну слабкість, безпорадний та ін.), майбутні юристи – до гіперсоціальної віктимної поведінки (жертвна поведінка, яка є такою, що соціально схвалюється).

Загалом показники схильності юнаків до віктимної поведінки найнижчі в майбутніх юристів, ніж у представників інших спеціальностей. Одним із ймовірних пояснень може бути більш розвинена правова свідомість як професійно важлива характеристика майбутніх юристів, що певною мірою забезпечує передбачення наслідків такої поведінки (в контексті аналізу взаємодії злочинця й жертви в межах опанування спеціальності).

Із метою профілактики та корекції схильності до віктимної поведінки було розроблено психологічну програму «4Е» з розвитку емоційного інтелекту, теоретичним підґрунтям якої стало положення про те, що розвиток емоційного інтелекту в юнацькому віці набуває особливої значущості, пов'язаної з новою якістю життя юнаків, усвідомленням власної індивідуальності та прагненням до побудови конструктивних взаємин з оточуючими, а в разі низького рівня емоційного інтелекту йдеться про нездатність правильно розуміти як власні емоції, так і інших людей і, як наслідок, неможливість будувати конструктивні стосунки, що може спричиняти девіації поведінки, однією з яких саме і є схильність до віктимної поведінки.

Ключові слова: особи юнацького віку, самовизначення у професії, віктимна поведінка, схильність до віктимної поведінки, агресивна поведінка, саморуйнівна поведінка, гіперсоціальна поведінка, залежна та безпорадна поведінка, некритична поведінка, емоційний інтелект.

Постановка проблеми. Дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів (І. Андреева, Л. Божович, І. Ветрова, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, Д. Ельконін, Е. Еріксон, І. Кон, Р. Мертон, Ю. Нікітіна, П. Селовеї) свідчать про те, що питання утвердження в соціумі важливе та в вод-

ночас складне для осіб юнацького віку. І перш за все, це пов'язано із самовизначенням, як професійним, так і особистісним. Адже відомо, що юнацькому віку притаманні вразливість, залежність від чийсь думки, схильність до ризику або, навпаки, пасивність, підвищений рівень три-

можності, в них може бути ускладнені міжособистісні відносини як з однолітками, так і в колі сім'ї. Усе це може ускладнювати самовизначення у професії.

Нерідко, коли молодій людині важко обрати професійний шлях – батьки підказують, що саме слід робити. І це не завжди може бути вдалим. Поступаючи так, як хочуть батьки, юнак виконує не власну волю, він/вона слідує бажанню старшої, а отже авторитетної людини, що може ще більше посилювати кризу цього віку, коли стається вибір між отриманням позитивного Я і дифузійною ідентичністю [11]. Невірний вибір професії може додати нестабільності, вразливості, невпевненості перед світом та оточуючими. Адже ми кажемо про те, що задоволеність професією підсилює задоволеність життям, має вплив на стан і самопочуття. І навпаки, відчуття незадоволеності професією може підсилювати суперечності у сприйнятті самого себе.

Ряд теоретичних досліджень (Е. Еріксон, А. Маслоу, В. Полубинський, Дж. Рейнотер, М. Селігман, А. Репецкая, К. Роджерс, Л. Франк, З. Фройд, К. Хорни та ін.) вказують на те, що віктимні прояви, які ускладнюють становлення людини в соціумі, зумовлюють певні індивідуально-психологічні чинники, які інакше можна назвати певними індивідуальними рисами (темперамент, тип гендерної ідентичності, рівень тривожності, ригідність, самооцінка, ступінь управління власним життям та ін.), та соціально-психологічні, тобто вплив на формування та становлення особистості зовнішніх чинників (тип виховання в сім'ї, вплив педагогів, неформальні субкультури та ін.). Усі ці чинники так або інакше впливають на розвиток, на самовизначення особистості, як професійне, так і особистісне.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення самовизначення, як професійного, так і особистісного в осіб юнацького віку – актуальна тема, яка постійно цікавить психологів, педагогів і соціологів. Окремим аспектам у процесі самовизначення, як професійного, так і особистісного, було присвячено ряд публікацій (Г.А. Абрамова, К.А. Абульханова-Славська, Д. Аткинсон, О.І. Бондарчук, О.А. Бучарська, І.А. Васильєва, Є.П. Ільїн, Є.О. Климов, Л.О. Колісник, А.Н. Леонт'єв, А. Маслоу, Н.А. Невольніченко С.Д. Смирнов, Л.М. Співак, Д. Халл, Х. Хекхаузен та інші).

Формулювання цілей статті. Мета – описати типи та рівні схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки залежно від майбутньої професії, що були досліджені.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь 438 студентів вищих навчальних закладів віком від 17 до 21 року. За обраними професіями респонденти розділилися таким чином: інженери (32,3%); психологи (31,3%); історики (18,4%); юристи (18,0%).

Схильність осіб юнацького віку до віктимної поведінки вивчалася за методикою О. Андронникової [1, с. 11–25]. Ця психодіагностична методика охоплює комплекс взаємозалежних проявів віктимної поведінки і спрямована на аналіз психологічної реальності, що прихована за віктимними поведінковими аспектами.

Для більш глибокого аналізу прояву схильності до віктимної поведінки було відокремлено чинники її формування та обрано методики для їх вивчення: опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» Д. Олсон, Дж. Портнер та І. Лаві (адаптована М. Перре), Тест на міжособистісну залежність (методика Р. Гіршфільда, адаптація О. Макушиної), «Шкала сугестивності» (О. Елисеєв), «Методика суб'єктивного почуття самотності» (Д. Рассел, М. Фергюсон), Особистісний опитувальник Г. Айзенка ЕРІ, Тест СЖО (Д. Леонт'єв), Методика «Маскуліність-фемініність» (С. Бем), «Шкала пошуку відчуттів» (М. Цукерман), Опитувальник самоствавлення (В. Столін, С. Пантілеєв). Як фактор, що попереджає формування схильності до віктимної поведінки, був вказаний емоційний інтелект, та взята методика Н. Холла для його вивчення [2, с. 25–30].

Отже, щодо методики О. Андронникової: під час аналізу результатів враховано насамперед показники нижче і вище за норму за шкалою реалізованої віктимності, що відповідно до інтерпретації результатів автором методики дозволяє констатувати наявність певних проявів віктимної поведінки. Показники, нижчі за норму (1–3 ступенів), свідчать, що досліджуваний нечасто потрапляє у критичні ситуації або в нього встиг виробитися захисний спосіб поведінки, що дозволяє уникати небезпечних ситуацій. Швидше за все, відчуваючи внутрішній рівень напруги, досліджуваний прагне уникати ситуації конфлікту, однак внутрішня готовність до віктимного способу поведінки присутня. Показники вище за норму (8–9 ступенів) означають, що особа досить часто потрапляє в неприємні або навіть небезпечні для його здоров'я та життя ситуації.

З урахуванням наявності середнього або високого рівнів реалізованої віктимності та принаймні одного високого рівня за певним видом схильності до віктимної поведінки загальний рівень

схильності досліджуваного до віктимної поведінки визначався як високий [3, с. 7–12].

За низьких рівнів реалізованої віктимності та переважно низьких рівнів схильності до віктимної поведінки (допускалася наявність одного середнього рівня) констатувався низький рівень схильності до віктимної поведінки. Усі інші співвідношення було віднесено до середнього рівня схильності до віктимної поведінки (табл. 1).

Із даних, що наведені в табл. 1, можна побачити, що: 38,1% досліджуваних осіб юнацького віку характеризуються високим рівнем схильності до віктимної поведінки, 45,6% – середнім, лише 16,3% – низьким.

Найбільше вираженою виявилася *схильність до саморуйнівної поведінки*. Такі особи характеризуються жертвовністю, що пов'язана з активною поведінкою людини, яка (свідомо чи неусвідомлено) провокує ситуацію віктимності своїм проханням або зверненням. Для активних потерпілих характерна поведінка двох видів: така, що провокує, якщо для заподіяння шкоди залучається інша особа, і самопошкоджувальна, яка характеризується схильністю до ризику, необдуманого поведінки, часто небезпечної для себе й оточуючих. Наслідків своїх дій такі особи можуть не усвідомлювати або не надавати їм значення.

Досліджувані із середнім рівнем схильності до *саморуйнівної поведінки* (25,8%) характеризуються підвищеною тривожністю, підозрілістю, надмірною турботою про власну безпеку, прагненням захистити себе від помилок, є схильними до страхів. Як наслідок, це спричинює пасивність особистості, через страх робити помилки, це не добре позначається як на самореалізації особистості загалом, так і на поведінці в загрозованих ситуаціях, що виникли об'єктивно, незалежно від дій даної особи. До речі, М. Шакурова [10] вказує на те, що така поведінка може передаватися у спадок, на чому наполягає і Ч. Тойч [6] у річищі генетичної віктимології.

Щодо нашого дослідження, то лише 45% респондентів мають низький рівень вираженості *схильності до саморуйнівної поведінки*.

Доволі виражена й *схильність до некритичної поведінки*, високий рівень якої виявлено у 16,9% досліджуваних. За інтерпретацію автора методики до даної групи належать особи, що демонструють необачність, невміння правильно оцінювати життєві ситуації, нерідко виявляють схильність до спиртного, нерозбірливість у знайомствах, довірливість. Некритичність може проявитися на базі як особистісних негативних рис (наприклад, користолюбство), так і позитивних (щедрість, чуйність, сміливість та ін.), а також у силу невисокого інтелектуального рівня. Схильні до ідеалізації людей, виправдання негативної поведінки інших [1].

Досліджувані із середнім рівнем *схильності до некритичної поведінки* (32,2%) виявляють вдумливість, обережність, прагнення передбачати наслідки своїх вчинків, що іноді призводять до пасивності. Самореалізація у цьому випадку ускладнена, що призводить до незадоволеності своїми досягненнями, почуття досади, заздрощів тощо.

Щодо *схильності до некритичної поведінки*, то її низький рівень виявлено у 51% досліджуваних.

Агресивна модель схильності до віктимної поведінки виражена дещо менше – 9,8% осіб юнацького віку мають високий її рівень. Це особи, які схильні потрапляти в неприємні й небезпечні для життя й здоров'я ситуації внаслідок виявленої ними агресії (у формі нападу чи іншого провокуючої поведінки). Характерно навмисне створення або провокування конфліктної ситуації. Спостерігається схильність до антигромадської поведінки, порушенню соціальних норм. Легко піддаються емоціям, особливо негативного характеру, яскраво їх висловлюють, домінують, нетерплячі.

Досліджувані із середнім рівнем *схильності до агресивної поведінки* (19,0%) характеризуються зниженням мотивації досягнення, спонтанністю в

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за рівнями схильності до віктимної поведінки

Прояви віктимної поведінки	Рівні схильності, кількість досліджуваних у %		
	Низький	Середній	Високий
Агресивна віктимна	71,2	19,0	9,8
Саморуйнівна	45,0	25,8	29,2
Гіперсоціальна	11,8	87,3	0,9
Залежна та безпорадна	71,5	19,5	9,0
Некритична	51,0	32,2	16,9
Реалізована віктимність	22,5	75,4	1,9
Загальний показник	16,3	45,6	38,1

поєднанні із прагненням дотримуватися прийнятих норм і правил, високою образливістю тощо.

У 71,2% виявлено низький рівень *схильності до агресивної віктимної поведінки*.

Приблизно такі ж кількісні дані одержано у випадку *схильності до залежної та безпорадної поведінки*, високий рівень виявлено у 9% досліджуваних. За інтерпретацію автора методики до даної групи належать особи, що не роблять опору, протидії злочинцю з різних причин: в силу віку, фізичної слабкості, безпорадного стану (стабільного або тимчасового), боягузтва, з боязні відповідальності за власні протиправні або аморальні дії тощо. Можуть мати установку на безпорадність, небажання робити щось самому (без допомоги), низьку самооцінку. Боязкі, соромливі, навіювані. Схильні виправдовують чужу агресію. Можливий також варіант засвоєної безпорадності в результаті неодноразового попадання в ситуації насильства.

У 19,5% досліджуваних виявлено середній рівень *схильності до залежної та безпорадної поведінки*, через внутрішню вразливість зовні вони виявляють нонконформізм, схильність до незалежності, відособленості, прагнуть виділитися із групи однолітків, мають на все свою точку зору, підвищений скептицизм, можуть бути непримирними до думки інших, авторитарними, конфліктними тощо.

Натомість у 71,5% виявлено низький рівень *схильності до залежної та безпорадної поведінки*.

Найменше виражена *схильність до гіперсоціальної віктимної поведінки*, низький рівень якої констатовано у 11,8%, а високий – у 0,9% досліджуваних. Для останніх є характерною жертвна поведінка, яка є такою, що соціально схвалюється. Сюди відносяться особи, позитивна поведінка яких привертає на них злочинні дії агресора. Вони нетерпимі до поведінки, що порушує громадський порядок, вважають неприпустимим ухилення від втручання в конфлікт. Наслідки таких учинків усвідомлюються не завжди. Сміливі, рішучі, принципові, щирі, можуть бути надмірно самовпевненими.

Водночас привертає увагу доволі велика кількість досліджуваних із середнім рівнем такої схильності (87,3%), які характеризуються пасивністю, байдужістю до явищ, які відбуваються навколо, що може бути наслідком образи на зовнішній світ, формування в результаті відчуття нерозуміння, відсутності почуття соціальної підтримки, включеності в соціум.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено статистично значущі відмінності в показни-

ках схильності до віктимної поведінки досліджуваних різних спеціальностей.

Із рис. 1 випливає, що показники схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки найменші в майбутніх юристів, ніж у представників інших спеціальностей ($p < 0,01$).

Найвищі показники схильності до віктимної поведінки виявлені в майбутніх психологів, що свідчить про нагальну потребу спеціальної психологічної роботи в цьому контексті, оскільки особистість психолога є важливим інструментом його професійної діяльності.

Щодо конкретних проявів схильності до віктимної поведінки, то встановлено, що майбутні психологи більш схильні до саморуйнівної ($p < 0,01$), майбутні історики – до агресивної віктимної та некритичної ($p < 0,01$), майбутні інженери – до залежної та безпорадної поведінки ($p < 0,01$), майбутні юристи – до гіперсоціальної (на рівні тенденції, $p = 0,1$) поведінки.

Показники реалізованої віктимності є найменшими в майбутніх юристів. Одним із ймовірних пояснень цього факту може бути більш розвинена правова свідомість як їх професійно важлива характеристика, що певною мірою забезпечує передбачення наслідків такої поведінки (в контексті аналізу взаємодії злочинця й жертви в межах опанування спеціальності).

Також під час дослідження особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки було констатовано, що вона залежить від гендерно-вікових та соціально-демографічних (місце та порядок народження, склад сім'ї, наявність і стать сиблінгів, освіта батьків тощо) характеристик.

Під час проведення експерименту, окрім даних отриманих під час обробки методик, були отримані дані, які ми не описували як валідні, тому що їх отримання не було метою експерименту, але з наукової точки зору здалися цікавими. Отже, більшість студентів, що брали участь у дослідженні, побажали отримати зворотній зв'язок, задля ідентифікації їхнього примірника методик ми попросили намалювати щось на першій сторінці. Даючи відповіді на питання методик, інколи можна надати завідомо соціально очікувану відповідь (тому більшість методик мають шкалу брехні), але малюнок не може обманути, малюнок видає підсвідоме, все те, що не знаходиться на поверхні, про що свідчать роботи багатьох науковців в цієї галузі [5; 7; 9]. Відомо, що малюнок – це скоріш психологічна реальність, ніж візуальні спостереження і містить у собі багато емоційних елементів.

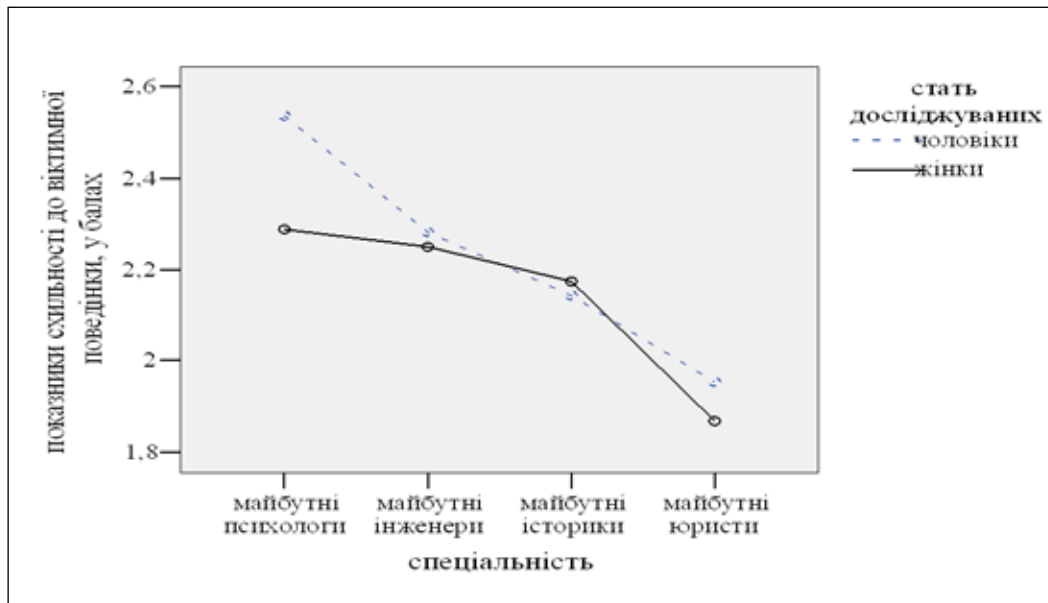


Рис. 1. Особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки залежно від майбутньої спеціальності

Таким чином, коли результати оброблених методик демонстрували особу зі схильністю до віктимної поведінки, тривожну, невпевнену у собі або агресивну – малюнок відображав теж саме. Але найбільш цікавим було, коли особа давала заздалегідь соціально очікувані відповіді, про що свідчили результати за шкалою брехні, а малюнок показував інше. Наприклад, густо затушоване серце або сонце – пригнічені емоції; затушовані кола – прагнення гармонізувати всі навколо, але часом у цих людей пробивається депресивний настрій; стрілки – людина стоїть перед вибором і не може прийняти рішення, невпевнена у собі; очі (щільно зачорнені зіниці) – почуття страху, гіперчутливість по відношенню до громадської думки; муха в павутині – невміння діяти самостійно, депресивний стан; восьминіг – людина є песимістом по натурі і не готові боротися з життєвими негараздами; мушля – людина пливе за течією туди, куди її несе життя, і не приймає ніяких зусиль для того, щоб хоч щось змінити в кращу сторону [7; 8] тощо. Тобто малюнок демонстрував справжні емоції та почуття людини.

Після дослідження і отримання результатів була розроблена і успішно застосовано психологічна програма «4Е» з розвитку емоційного інтелекту, як фактор, що попереджує формування схильності до віктимної поведінки [4, с. 134–140].

І тим не менш, отримані дані щодо схильності до віктимної поведінки осіб юнацького віку залежно від їх майбутньої професії зумовлюють

подальшу доцільність емпіричного дослідження. З урахуванням несподівано отриманих за допомогою малюнків даних становить інтерес у наступному дослідженні цілеспрямовано використовувати проєктивні методики.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження виявлено схильність до віктимної поведінки у значній кількості осіб юнацького віку. Високий рівень такої схильності виявлено в понад третини, а середній рівень – приблизно в половини досліджуваних. Щодо особливості схильності залежно від майбутньої професії досліджуваних впливає, що показники схильності до віктимної поведінки найменші в майбутніх юристів, ніж у представників інших спеціальностей. Найвищі показники схильності до віктимної поведінки зафіксовано в майбутніх психологів.

Встановлено, що майбутні психологи більш схильні до саморуйнівної, майбутні історики – до агресивної та некритичної, майбутні інженери – до залежної та безпорадної, майбутні юристи – до гіперсоціальної віктимної поведінки.

Отриманні результати дали підставу розробити та застосувати психологічну програму «4Е» з розвитку емоційного інтелекту як фактору, що попереджує формування схильності до віктимної поведінки. У результаті апробації програми доведено її ефективність.

Виявлені показники зумовлюють подальшу доцільність емпіричного дослідження, можливо, з паралельним вивченням інших факторів і застосуванням проєктивних методик.

Список літератури:

1. Андронникова О.О. Тест склонности к виктимному поведению. *Развитие гуманитарного образования в Сибири*: сб. науч. тр. Новосибирск : НГИ, 2004. Вып. 9.4. 1. С. 11–25.
2. Бантишева О.О. Взаємозв'язок емоційного інтелекту зі схильністю осіб юнацького віку до віктимної поведінки. *Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка*. 2014. Вып. 121. С. 25–30.
3. Бантишева О.О. Особливості схильності осіб юнацького віку до віктимної поведінки залежно від майбутньої професії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. № 11. С. 7–12.
4. Бантишева О.О. Теоретичне обґрунтування, зміст та результати апробації психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку схильних до віктимної поведінки. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1, Т. 1. С. 134–140.
5. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. Москва, 2000. URL : <https://studopedia.org/index.php?vol=2&post=33337> (дата звернення: 10.01.2021).
6. Бумаженко Н.И. Виктимология. Учебное пособие. Витебск: УО ВГУ им. П.М. Машерова, 2010. 115 с.
7. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
8. Королева З. Говорящий рисунок: 100 графических тестов. Екатеринбург, 2005. URL : https://studopedia.ru/12_245309_koroleva-zlata.html (дата звернення: 10.01.2021).
9. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. Москва, 1991. URL : https://www.phantastike.com/psychoanalysis/graphical_methods/html/ (дата звернення: 05.12.2020).
10. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. Учебное пособие. Москва : Академия, 2004. 265 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.

Bantysheva O.O. ADOLESCENTS' PROPENSITY TOWARDS SOME FORMS OF VICTIM BEHAVIOUR IN ACCORDANCE WITH THEIR FUTURE PROFESSION: EMPIRICAL STUDY

The article contains the results of the empirical research of the propensity to victim behavior in adolescents depending on their future profession. It is known that young people of this age tend to be sensitive, dependent on the opinion of others and prone to taking unreasonable risks. On the other hand they can be quite passive with a high level of anxiety. Such a condition of a young person might make it harder for him or her to decide what profession to choose, which is extremely important for adolescents, as the readiness for defining oneself is one of the mental new growths of that age. All future life depends on the choice of a professional path. If a profession can comfortably reduce the frequency of physical and mental problems and enhance the joy of life then it will have a huge influence on a person's condition and the way he or she feels. It was found out during the research that the indicators which show adolescents' propensity to victim behaviour were the lowest among the future lawyers if compared with other professions. Future psychologists had the highest indicators. The research involved: future engineers (32,3%), future psychologists (31,3%), future historians (18,4%) and future lawyers (18,0%).

When the data were analyzed it was found out that future psychologists were more prone to self-destructive (active behaviour of a person which provokes a victim situation by asking someone something or addressing him), future historians – to aggressive (manifestation of aggression in the form of attack or some other provoking behaviour) and non-critical (demonstrating inconsideration, inability to assess vital situations), future engineers – to dependent and helpless (not actively resisting a criminal due to different reasons: age, physical weakness, helplessness etc.), future lawyers – to hyper-social victim behaviour (sacrificial behaviour which is socially praised.)

On the whole indicators of adolescents' victim behaviour that future lawyers demonstrated were the lowest if compared with other professions. One of the possible explanations of that may be the more developed legal awareness that is a professionally essential characteristic for future lawyers and which helps in the full foresee the consequences of such a behaviour (in the context of the analysis of the interaction between the criminal and the victim while learning the profession.)

A psychological program of the emotional intelligence development "4E" was prepared which is aimed at preventing and correcting propensity to victim behaviour and theoretically is based on the premise that the development of the emotional intelligence in adolescence becomes especially significant due to the new quality of a young person's life, the awareness of one's individuality and aspiration towards building up constructive relationships with people around. On the other hand, low level of the emotional intelligence might indicate the inability to properly understand your own emotions as well as the emotions of other people and subsequently the failure to build up constructive relationships which can cause deviations in behaviour. Propensity to victim behaviour is one of such deviations.

Key words: *adolescents, self-determination in the profession, victim behaviour, propensity to victim behaviour, aggressive behaviour, self-destructive behaviour, hyper-social behaviour, dependent and helpless behaviour, non-critical behaviour, emotional intelligence.*

Біла І.М.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

ФОРМУВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СВІТОСПРИЙНЯТТЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток оптимістичного світосприймання передбачає створення сприятливих умов за засобів, що передбачають кваліфікований психолого-педагогічний супровід під керівництвом педагога, який пропагує педагогічний оптимізм, продуктивне співробітництво, оптимістичне прогнозування та програмування. Довірче, діалогічне спілкування «педагог-учень» виступає провідним засобом навчання, в основі якого – гуманістична спрямованість та значення прикладу для наслідування. При цьому важливою є педагогічна оптимістична позиція педагога-творця, коли взаємини з вихованцями будуються на принципах співробітництва, співтворчості, взаємоповаги, взаємної довіри, доброзичливості та філософії краси, що сприяє емоційному піднесенню, позитивному, оптимістичному настрою, вірі в себе. За цілковитого розуміння педагогом вихованця як суб'єкта самоперетворення, реакція педагога на його справи та вчинки найчастіше спрямована на максимальну реалізацію ним своїх здібностей, на виявлення ним найкращих рис свого характеру та базується на вірі в прогрес та саморозвиток. Вчитель є зразком та пропагандистом гуманістичних зразків поведінки віри та оптимізму, він – приклад для наслідування оптимістичної поведінки та моральних якостей оптиміста.

У формуванні оптимістичної моделі світу, позитивного світосприймання велика роль належить природі, вправам, іграм у природі. Ці засоби, що передбачають емоційно-естетичну насиченість навчання та базуються на досвіді пізнавальної діяльності, найбільш ефективно стимулюють розвиток оптимістичного світосприймання та створюють перспективи для розвитку позитивного творчого мислення. Система вправ у природньому середовищі є найдоцільнішим засобом формування та стимулювання позитивного мислення, естетико-екологічної культури, моральних якостей та позитивних життєвих цінностей. Організація такого типу навчання передбачає врахування загальних методичних принципів та створення сприятливих умов.

Ключові слова: оптимістичне світосприймання, навчальна діяльність, умови формування, природа, система вправ.

Постановка проблеми. Ми чітко усвідомлюємо, наскільки важливою є роль моральних цінностей у розвитку суспільства, адже майбутнє країни, в першу чергу, залежить від духовно-морального потенціалу дітей та молоді, від їхніх якостей оптимізму, життєрадісності, доброти, чесності, справедливості, тобто позитивного настрою і бажання творити.

Сьогодні педагог є провідником загальнолюдського, носієм передового, гуманістичного досвіду, особою, що приймає самостійні рішення в розв'язанні тих чи інших педагогічних завдань, створює сприятливі умови для розвитку, виховання та навчання підростаючого покоління. Враховуючи тенденції та запити сьогодення, варто переосмислити традиційні функції педагогічної діяльності, і реалізуючи прогресивні ідеї в розвитку освіти, сфокусувати зусилля педагогів на основному.

Беззаперечно майбутнє дитини, молоді людини багато в чому залежить від умілості, професіоналізму педагога. Реалізація на практиці гуманістичної парадигми освіти неможлива без педагогічного оптимізму педагога, його майстерності. Адже педагог є провідником та сіячем доброго, мудрого, вічного. Особистісна зрілість передбачає сформованість у вчителя визначеної світоглядної позиції, педагогічної рефлексії, потреби у самовдосконаленні, професійного та особистісного росту. Швидкість самовдосконалення, саморозвитку вчителя забезпечують його педагогічні здібності, просякнуті здібністю оптимістичного прогнозування розвитку особистості, її позитивних якостей [3].

Педагогічна оптимістична позиція педагога-творця виявляється в тому, що свої взаємини він будує на принципах співробітництва, співтворчості, взаємоповаги, взаємної довіри, доброзичли-

вості та транслює у спілкуванні філософію краси, яке стимулює емоційне піднесення учня, його позитивний, оптимістичний настрій, віру в себе. За цілковитого розуміння педагогом вихованця як суб'єкта самоперетворення, реакція педагога на його справи та вчинки найчастіше спрямована на максимальну реалізацію ним своїх здібностей, на виявлення ним найкращих рис свого характеру. Саме ці принципи сповідує позитивна психологія (М. Селігмана), адже згідно з нею оптимізм базується на вірі в прогрес та саморозвиток [3].

Ураховуючи те, що найважливішою обставиною прогресивного розвитку суспільства, освіти та розвитку особистості є сприятливі соціально-психологічні умови та ефективні засоби навчання, **за мету своєї розвідки** ми обрали пошук шляхів формування у вихованців оптимістичного світосприймання, позитивного, творчого мислення.

Аналіз досліджень. Нами враховано дані дослідження щодо залежності успішності навчальної діяльності від оптимізму і песимізму, які були отримані в лонгitudному дослідженні «Прінстон-Пен» проведеного аспіранткою М. Селігмана С. Нолен-Хексма в 1985-90 роках. Це дослідження було спеціально організовано для вивчення впливу оптимізму і песимізму на успішність навчальної діяльності школярів (в дослідженні брало участь 400 третьокласників). Звернувши увагу на той факт, що неуспішність часто поєднується з депресією, автори припустили, що двома основними факторами ризику з точки зору депресії і неуспішності дітей є песимістичний стиль пояснення та несприятливі події.

У дослідженні К. Петерсона і Л. Беррет було також показано, що студенти з оптимістичним атрибутивним стилем перевершують за своїми навчальними досягненням песимістів. Подібні дослідження М. Селігмана в Пенсильванському університеті теж показали, що оптимістичний стиль пояснення є істотним чинником успішності навчальної діяльності студентів. Цікаві результати про можливість використання оцінок за тестом оптимізму для відбору і прогнозу успішності були отримані М. Селігманом й у військовому коледжі у Вест-Пойнт. За його даними, оптимістичний стиль пояснення є досить суттєвим фактором успіху також при підготовці спортсмена [6].

Усі ці приклади переконують нас у тому, що позитивне світосприймання, оптимізм педагога має вирішальну роль для учня. Тобто системотворчим фактором успішності учня є гуманістична спрямованість педагога на особистість вихованця, утвердження словом і ділом найвищої цінності

особистості, її інтересів та цінностей. Вчитель є зразком та пропагандистом цих гуманістичних зразків поведінки віри та оптимізму, він – приклад для наслідування оптимістичної поведінки та моральних якостей особистість учня.

Поясненням цього служить теорія Джакомо Ріоццолатті про дзеркальні нейрони, як дзеркало, що автоматично «відображають» чужу поведінку у власному мозку і дозволяють відчувати те, що ми бачимо, так як якщо б ми робили відповідні дії самі. Емоційні дзеркальні нейрони допомагають нам підсвідомо, без всякого розумового аналізу, дивлячись лише на міміку і жести, розуміти та відчувати емоції іншої людини. І добре, якщо ці емоції – позитивні!

Розробляючи концепцію інтелектуального розвитку дитини, Ж. Піаже теж підкреслював роль наслідування у розвитку здібностей дітей: репрезентативна здібність визначається похідною від сенсомоторної імітації; наслідування дорослих виступає особливою формою мотивації, що не пов'язана із задоволенням органічних потреб, а є джерелом ініціативи, розвитку не лише інтелекту, а й творчих здібностей вихованця [5].

Варто зазначити, що еволюція живих організмів в цілому є еволюцією репродукування – перетворення. Онтогенез людини, як і філогенез, незмінно повторює даний шлях руху – від наслідування до перетворення, від перетворення методом спроб та помилок до перетворення методом прогнозу.

Фундаментальне значення у цьому сенсі має вчення Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку, наукове положення про роль культурно-історичного досвіду, провідну роль навчання у розвитку дитини (Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, В.В. Давидов та інші) [4].

Усе це підкреслює важливу роль наслідування, прикладу педагога, навчання у розумовому розвитку і створює передумови того, що істотна зміна умов може суттєво вплинути на подальший розвиток індивіда, і в першу чергу, на формування його оптимістичного світосприймання, творчого, позитивного мислення. Так, на думку відомого японського скрипаля і педагога Шініці Судзукі, рівень розвитку дитини залежить від того, наскільки умови, характер середовища, оточення, в якому росте й виховується дитина, є стимуляторами розвитку ока, вуха, руки і відповідних їм функцій – зору, слуху, тактильних відчуттів. Система Судзукі ґрунтується на слуханні, сприйманні музики дитиною, до якої її залучають від самого народження. Його програма мінімум для

прослуховування включає твори П. Чайковського, І. Гайдна, Ж. Бізе, В. Моцарта тощо. Загалом протягом навчання в школі японські діти опановують близько тридцяти видів художніх робіт, таких, наприклад, як ікебана, оригамі, вироби з кераміки, іграшки з глини, пластиліну тощо. Японці вважають, що головна мета вивчення різних видів мистецтва полягає в тому, щоб допомогти «відшліфувати почуття» і тим «ростити душу», підготувати її до сприймання Краси і втілення її в реальному житті [1]. Таке долучення до творчості, до мистецтва створює широкі перспективи розвитку оптимістичного, естетичного світосприймання у майбутньому.

Важливу у плані формування оптимістичного світосприймання є потреба зберігати гармонійну взаємодію з природою. Японці, до прикладу, привчені милуватися явищами природи із самого малку. Взимку це перший сніг, навесні – цвіт азалій, вишні, сливи, влітку – пишний розквіт природи, восени – багряне листя клена. В японській мові існує навіть термін «массе бумеет» – цивілізація соснової голки, тобто уміння насолоджуватися навіть кінчиком соснової голочки, замість того, щоб намагатися охопити поглядом ціле дерево. Кожна річ, на їхню думку, сама по собі прекрасна і варта бути оспіваною. Японці вчать дітей і на засохлій гілці бачити квіти, відкривати сенс буття, «почувши голос беззвучного, побачивши форму безформенного»!

В Японії існує багато народних світ, пов'язаних із природою, природними об'єктами, під час яких відбувається милування деталями, оспівування вічного і миттєвого, розвивається спостережливість. Так, восени, жителі Японії збираються біля водоймищ, щоб відсвяткувати найкрасивіший в році повний місяць. Восени, 9 вересня, японці відзначають свято хризантем, квітів, які є емблемою імператорського дому. Найбільш романтичним, поетичним святом Японії вважається свято ханамі – свято милування квітами сакури, які японці обрали символом свого національного характеру. Дуже популярне у Японії мистецтво ікебани, що означає прагнення допомогти квітам виявити себе, яке безпосередньо сприяє розвитку сприймання, спостережливості, естетичності та гармонічності [1].

Зачарування світом речей стало однією з естетичних домінант японської освіти та культури та ефективним засобом формування оптимістичного, творчого світосприймання. Як результат, вибірковість у відношенні зорових образів і уявлень, що проявляється в гострій спостережливості, сильній

вразливості, здібності все довкола бачити у фарбах, кольорових контрастах, помічати незвичне, гарне й запам'ятовувати його надовго.

На роль природи в розвитку особистості, збагаченні її досвіду наголошував і наш відомий український педагог В. Сухомлинський. Він говорив, що «у природі закладені в доступній формі прості й разом з тим дуже складні речі, предмети, факти, явища, залежності, закономірності, інформацію про які нічим не можна замінити, тому що вона відповідає саме світу дитячої природи, тому що інформація про ці речі, предмети є тим світом, у який входить сама дитина, а в цьому світі – першоджерело її уявлень, думок, узагальнень, суджень» [9, т. 5, с. 539].

Виклад основного матеріалу. Спостерігаючи, вдивляючись, торкаючись, прислуховуючись, нюхаючи, учень може побудувати таку модель дійсності, яка буде основою творчої, пізнавальної діяльності в майбутньому.

Процес формування дієвих знань та творчих навичок потребує системного підходу, певної послідовності розв'язання пізнавальних завдань, вправління у діях. Виходячи із цього, ми розробили систему спеціальних вправ, виконання яких допоможе сформувати чуттєвий досвід, розвинути пізнавальну активність, творче оптимістичне ставлення до навколишньої дійсності, позитивне мислення. Перечислимо деякі з них.

Відкрий красу. Метою завдання є формування уміння уважно вдивлятися в навколишнє, зосереджувати свій погляд на дуже дрібних, але характерних деталях, явищах. Підібраний педагогом зоровий ряд має спрямовувати увагу учнів на сприйняття як звичайних (звичних для ока), так і незвичних, що трапляються рідко, малопомітних явищ та об'єктів природи. Усе це здійснюється на реалістичній основі в процесі пізнання.

У поле уваги можуть потрапити водоспад та відображення в калюжі, різнохарактерні за формою дерева та сяюча на сонці росинка, вусаті жуки і спалахи грози, мереживо снігопаду та золоті пісків пустелі, узор на крилах метелика тощо. Спостерігаємо, вдивляємось, вслухаємось, милуємось, за тим як опадає листя, за заходом сонця, зачаровуємось кольорами райдуги, формою краплинки, прислухаємось до шелесту листя, до дзюрчання струмочка, слухаємо спів пташок, хор коників-стрибунців тощо.

У ході спостереження варто відмічати дії, якості об'єктів, їх красу.

Чарівник. Педагог пропонує уявити, що все довкола зачаклували: дерева, хмари, каміння тощо,

які колись були іншими предметами. Потрібно їх «розчаклувати».

1. На березі лежать камінці різної форми, контур яких чітко видно дітям (кожен камінець має схожість з яким-небудь предметом, твариною і т.п.) Педагог пропонує розглянути «зачакловані» камінці й здогадатись, чим вони могли бути раніше. Про кожний камінець потрібно сказати, на кого або на що він схожий.

2. Під час прогулянки учень уважно розглядає хмари та фантазує, уявляє, що вони йому нагадують. У дивовижних обрисах, які часто змінюються, можна побачити звірів, птахів, казкових героїв і багато іншого.

3. Можна розглянути дерева, їх характерні особливості. Що нагадає крона дерев? Які з них схожі на конус, кулю, парасольку, свічку? Чому вербу називають плакучою? Берізку – кучерявою? Тополю – стрункою, дуб – могутнім, кипарис – гордим? Знаходимо дерево – бабусю; дерево – дідуся; дерево – дівчину, наречену (яблуня, що цвіте або калина); дерево – богатир (каштан чи дуб); дерево – гном-лісовик (кущ). Якщо уявити, що коріння дерева – ноги, стовбур – тулуб, гілки – руки, а верхівка – голова, то дерево дуже схоже на людину. На стовбурі можна помітити очі та рот або нарід у вигляді носа, а буває, що два дерева, які зрослись, схожі на братів чи сестер.

4. Розглядаємо взимку морозні узорі на вікні та фантазуємо.

5. Після снігопаду дерева, кущі вкриті снігом. Їхні силуети, форма снігових заметів нагадують хати, казкових гномів, цукрові гори, ведмедя тощо. Пропонуємо учням знайти цікаві форми, сформовані снігом.

Можна також розглянути тріщини скель, форми калюж, малюнки на зрізі дерев, плями на стінах та пофантазувати, на що вони схожі (що зачаклував чарівник)?

Таємниця. Порадившись, учасники радяться та обирають будь-який предмет із довкілля, обговорюють його характерні особливості, шукають аналогії. Потім повідомляють по черзі всі знайдені ознаки та характеристики, не називаючи сам предмет, ведучому, що відгадає задуманий об'єкт.

Що в мішку (піску)? Вправа розвиває здатність створювати образ предмета за його словесним описом, а також уміння виділяти суттєві ознаки предмета на підставі його тактильного сприйняття.

Ведучий описує один із предметів, що лежить у торбинці (закопаний у піску), а потім пропонує знайти його на дотик. Важливо, після того як

учасник відгадає задуманий предмет, обговорити з ним, чи справді названі ознаки є суттєвими і які деталі були пропущені. Варто звернути увагу на те, що під час тактильного обстеження предмета важливо визначити особливості його поверхні і форми, вивчити усі його характеристики. Так, наприклад, квасоля схожа на гладеньку намистину, камінець або ж цукерку.

Удаванки – пантоміма для спостережливих.

Ігри на перевтілення в уявні об'єкти сприяють розвитку уміння, спостерігаючи за об'єктами, відмічати характерні особливості їх стану, поведінки, наслідувати їх, розуміти мову жестів, розвивати емпатію. Педагог пропонує показати, як: горобець п'є з калюжі або чистить пір'ячко; листя повільно падає з дерева; літають птахи, метелики; росте квітка; котик радіє сонечку та ін. Учасники аналізують свої відчуття, а також обирають рухи, жести, міміку, з допомогою яких можна зобразити вибраний об'єкт. Можна також влаштувати змагання: 1) хто швидше відгадає; 2) хто зобразить об'єкт найвдаліше.

Що чути? 1. Учасникам пропонують прислухатись до звуків у навколишньому середовищі. Придумати якомога більше варіантів, що може так звучати, де цей звук можна почути?

Так, наприклад, Ж-ж-ж-ж – дзинчить муха, бджола, джміль; їде машина; хлопчик грається машинкою. Або, наприклад: Бом-бом-бом? А-а-а? З-з-з? Ку-ку-ку? Тук-тук-тук? Ля-ля-ля? У-у-у? Бр-бр-бр? Ш-ш-ш? Тр-тр? і т.п.

2. Кожен з учасників впродовж обумовленого часу намагається почути й розпізнати звуки в навколишньому. Наприклад: подув вітер, голоси птахів, звірів, дзюрчання, плюскіт води (струмка, водограю, річки), дзижчання комах.

3. Під час прогулянки учні слухають голоси птахів, намагаються впізнати їх за співом, характеризують їхній спів, напр.: журавлі курличуть сумно; голубка туркоче ніжно, лагідно; курка квокче турботливо; сорока стрекоче хвалькувато, сварливо; півень кукурікає задирливо; ворона каркає зловісно, тривожно; дятел цокає в дерево завзято; качка крякає діловито; соловейко виспіває замріяно, дзвінкоголосо. Учасникам пропонують побути якийсь час пташиними перекладачами, уважно дослухатися до «розмов» пташок, потім розповісти іншим про почуте: що одна пташка «сказала» іншій.

4. Учні пропонують послухати «музику» ранку, весняного лісу, сонячного луку, тощо. Потім вони слухають класичну музику: «Осіньну пісню» (Жовтень), «Пісню жайворонка» П. Чайковського,

«Пори року» А. Вівальді, мелодію «Політ джмеля» з опери «Казка про царя Султана» М. Римського-Корсакова, мелодії Ф. Шуберта, Ф. Шумана тощо (із серії – музика про природу). Колективно обговорюють та відмічають красу музичних звукових аналогій до природних звуків.

Намалюй музику природи. Учасникам дають можливість прислухатись та почути звуки, мелодію, музику природи (природні звуки, твори композиторів), колективно обговорити всі асоціації, що виникли та зобразити у кольорі почуті мелодії.

Аромати природи. Під час прогулянки запропонувати учасникам зупинитись, завмерти, заплющити очі та відчути, чим пахне, наприклад, сонце або зірки, ліс і річка, вітер чи дощ.

Компліменти природі. Запропонувати дітям зробити «комплімент» листочку, травинці, насінині. Перемагає той, чий комплімент буде визнано найкращим.

Склади казку. У казках відображається бачення світу, його об'єктів та явищ. Головними героями оповідань, казок можуть стати будь-які об'єкти природи: сонце, місяць, ластівка, берізка, ромашка, тощо – фантазія дітей безмежна. Виконання цього завдання може переплітатися із читанням та обговоренням творів В. Сухомлинського, М. Стельмаха, П. Воронько, В. Чарушина, М. Пришвіна, В. Біанки К. Паустовського та ін.

Мозаїка з природних матеріалів. Пропонується викласти зображення із плоских камінців, насінин, листя та інших природних матеріалів, взявши за основу задуму їх форму, колір, структуру. Можна об'єднувати зображення-конструкції спільним сюжетом.

Конструювання з об'ємного природного матеріалу. Спочатку учасникам пропонують розглянути та знайти аналоги до кожного з представлених природних матеріалів. Так, наприклад, волоський горіх – яйце, м'яч, корпус супутника, голова людини, птаха, тулуб курча; половинка горіха – човен, капелюшок, жук, черепаха; мушля – віяло, тарілка, крило метелика, птаха; картопля – голова, тулуб свині, бегемота, їжачка та ін. Потім створюються конструкції та коментується процес створення задуму.

Загалом доведено, що в безпосередньому спілкуванні із природою разом із спостережливістю розвивається й пізнавальна активність. Яскраво виражена пізнавальна потреба є найбільш загальною характеристикою позитивного світосприймання та основним компонентом позитивного, творчого мислення.

На нашу думку, дана система вправ є найдоцільнішим засобом формування та стимулювання позитивного, творчого мислення, естетико-екологічної культури, моральних якостей та позитивних життєвих цінностей. Тренінгові вправи мають також помітний терапевтичний ефект.

Організація такого типу навчання передбачає врахування загальних методичних принципів та створення сприятливих умов. А саме:

- формування оптимістичного світосприймання, узагальнених знань, умінь, способів діяльності потребує систематичного підходу, певної досить стійкої послідовності виконання пізнавальних, творчих завдань;

- доцільним є використання різних форм організації навчання (реальних та віртуальних; колективних та індивідуальних, індивідуальних та групових тощо): занять, екскурсій, окремих вправ, ігор – залежно від мети та завдань заняття;

- ефективною є діалогічна форма спілкування на протигагу монологічній традиції навчання. Діалогічна форма передбачає обговорення різних варіантів виконання завдань, що забезпечує можливість вчитися в інших, усвідомлювати як власні здобутки, так і здобутки інших;

- важливою умовою для розвитку оптимістичного світосприймання, формування творчої особистості є відсутність критичних, песимістичних зауважень та забезпечення атмосфери довіри;

- створення сприятливого, розвивального навчального середовища передбачає залучення до процесу формування оптимістичного світосприймання людей, що демонструють приклад позитивного творчого мислення, із близького оточення (членів родини, друзів тощо).

Усе вищевикладене дає можливість долучитися до формування оптимістичного світосприймання індивіда через виховання в нього любові до природи, вміння тонко і глибоко розуміти та відчувати її красу. Природа виступає магічним джерелом формування пізнавальної активності, позитивного емоційного, фізичного стану та оптимістичного світогляду.

Висновки. Отже, запорукою формування оптимістичного світосприймання, життєтворчості вихованців є майстерність педагога, його педагогічний оптимізм, що має перспективи як продуктивного співробітництва, так і оптимістичного прогнозування та програмування. Довірче, діалогічне спілкування «педагог-учень» виступає провідним засобом навчання, в основі якого – гуманістична спрямованість та значення прикладу для наслідування.

У формуванні оптимістичної моделі світу, позитивного світосприймання велика роль належить природі, вправам, іграм у природі. Саме ці засоби, що передбачають емоційну насиченість

навчання та базуються на досвіді пізнавальної діяльності, стимулюють розвиток оптимістичного світосприймання та створюють перспективи для розвитку позитивного творчого мислення.

Список літератури:

1. Біла І.М. Досвід становлення талантів у Японській державі: Серія «ПРОСвіт». Київ : Інститут обдарованої дитини, 2011. 36 с.
2. Біла І.М. Уроки в природі. Методичний посібник. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський, 2005. Ч. 1. 80 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. ; За ред. І. А. Зязюна Київ : Вища шк., 1997. 349 с: іл.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. Київ : Рад.школа, 1989. 608 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Изд-е 3-е. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 576 с.
6. Психология оптимизма [Текст]: учебно-методическое пособие к спецкурсу / О.А. Сычев; Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. Бийск : БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. 69 с.
7. Рибалка В.Р. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. Київ : ІЗИН, 1996. 236 с.
8. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / Селигман М.; пер. с. англ. Москва : Манн, Иванов, Фербер, 2013. 440 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. 1-5. Київ : Рад.школа, 1991.

Bila I.N. FORMATION OF OPTIMISTIC PERCEPTION IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Development of optimistic perception of the world envisages creation of favourable terms at facilities, that envisage skilled psychological and pedagogical accompaniment under the direction of teacher, that propagandizes pedagogical optimism, productive collaboration, optimistic prognostication and programming. Confidence, dialogic communication a teacher-student comes forward as leading means of studies in basis of that is a humanistic orientation and value of example for an imitation. Important is pedagogical optimistic position of teacher-creator, when mutual relations with pupils are built on principles of collaboration, co-creation, mutual respect, mutual trust, goodwill and philosophy of beauty, that promotes emotional to presentation, positive, to the optimistic mood, faith in itself. At the complete understanding the teacher of pupil as a subject of self-transformation, the reaction of teacher on his businesses and acts is mostly sent to maximal realization to them of the capabilities, on an exposure to them of the best character traits and but is based on a faith in progress and self-development. A teacher is a standard and propagandist of humanistic standards of behavior of faith and optimism, he is an example for the imitation of optimistic behavior and moral qualities of optimist. In forming of optimistic model of the world, positive perception of the world a large role belongs to nature, exercises, playing nature. These facilities that envisage the emotionally-aesthetic saturation of studies and are based on experience of cognitive activity most effectively stimulate development of optimistic perception of the world and create prospects for development of the positive creative thinking. The system of exercises in a natural environment is the most expedient means of forming and stimulation of the positive thinking, aesthetic and ecological culture, moral qualities and positive vital values. Organization of such type of studies envisages taking into account of general methodical principles and creation of favourable terms.

Key words: *optimistic perception of the world, educational activity, terms of formation, nature, system of exercises.*

Бровченко А.К.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ З ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядаються психологічні підходи до вирішення проблем використання інтерактивних технологій в дистанційному навчанні, враховуючи, що в них робиться акцент саме на розвиток особистості. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю усвідомлення та аналізу проблем впровадження та підвищення ефективності дистанційного навчання у світлі останніх подій в світі, коли воно стає майже єдиним, хоч і тимчасовим, варіантом отримання якісної освіти, незважаючи на відсутність особистісної, мотиваційної готовності до цього учасників освітнього процесу. Психологічна складова поставлених питань тут набуває визначальної ролі, з аналізу якої і пропонується розпочати шлях до вирішення найбільш гострих проблем сучасної освіти.

У статті охарактеризовані ролі учасників дистанційного навчання з точки зору активного типу педагогічної взаємодії. Автором описані основні її варіанти згідно з рівнем представленості в ній психологічних ознак інтерактивності – взаємовпливу викладача та студентів як активних особистостей, які повною мірою усвідомлюють та приймають все, що з ними відбувається в освітньому процесі. Як викладачі, так і студенти тут є не тільки об'єктами і суб'єктами впливу в описуваних процесах, а також і творцями нового знання, що народжується у взаємодії.

Розглянуто та проаналізовано з точки зору особистісного підходу сутність найбільш поширених інтерактивних методів педагогічної взаємодії, що практикуються у сучасній дистанційній освіті.

Доведено, що суто технологічний підхід до підбору інтерактивних методів, спрямований на підвищення уважності, об'єму запам'ятовування та легкості відтворення на різних етапах навчання, є обмеженим і не веде до формування чіткої спрямованості на засвоєвану спеціальність. Формування у студентів професійної самосвідомості та творчого підходу до завдань, що постають під час навчання та постануть у майбутній професійній діяльності, а також бажання реалізовуватися як самостійна активна особистість можливі за умови урахування особистої мотивації, ставлень, цінностей та спрямованості всіх учасників освітнього процесу, що особливо стосується дистанційного навчання з його особливостями побудовання міжособистісних відносин і взаємовпливу.

Ключові слова: *взаємодія студентів та викладачів, інтерактивні технології, психологічні проблеми дистанційного навчання, особистісний розвиток студента, особистісний підхід у навчальному процесі.*

Постановка проблеми. Останні десятиліття ХХІ століття нам відкриваються нові можливості, пов'язані з технологіями, що, крім розширення доступу до будь-яких типів інформації і сприяння поширенню знань, а також удосконалення контролю і управління процесом їх засвоєння, здійснюють вплив на майбутніх фахівців на якісно новому рівні. Ці технології, діючи зсередини особистості, змінюють і розширюють свідомість, сприяють не стільки нашаруванням професійно значущої інформації, скільки особистісному зростанню та самореалізації кожного студента, незважаючи на вік та вихідні життєві настанови.

Відомо, але не завжди враховується те, що після закінчення навчання людина, яка отримує диплом про вищу освіту, повинна оволодіти не тільки набором знань і умінь у предметній області, але і, перш за все, певними особистісними якостями, а також досвідом практичної діяльності, в якій ці якості формуються, забезпечуючи свідомий підхід до використання отриманих умінь. У зв'язку із чим якісна підготовка майбутніх фахівців можлива тільки при використанні в процесі їх навчання інноваційних методів, що відображують сучасні підходи до організації навчання, побудовані на основі глибокого розуміння психологіч-

них закономірностей формування особистості в активній діяльності та взаємодії. І серед сучасних методів, які відповідають вимогам часу і повною мірою дозволяють реалізувати мету вищої освіти, а також продемонструвати методичні можливості навчального процесу, найбільш ефективними і результативними є саме інтерактивні методи.

Сьогодні однією з поширених форм отримання освіти є дистанційне навчання як новий формат реалізації освітнього процесу, один із способів переходу від репродуктивної до активної парадигми освоєння знань до освіти, заснованої на конструктивній спільній діяльності всіх учасників навчального процесу. Однак при всіх своїх перевагах і можливостях сучасних технологій нерідко дистанційна освіта орієнтована на використання звичних методів, які передбачають односторонній вплив викладача, що є головним і єдиним організатором навчального процесу, визначає цілі, ігноруючи особисті мотиви і життєві настанови студентів, контролює і регламентує їх дії. Використовувані засоби навчання та технології прив'язуються до застарілих дидактичних концепцій, де основою є освоєння матеріалу і його контроль. Але ж умовою отримання дійсно якісної освіти є використання методів навчання, які дозволяють будувати навчальний процес відповідно діалогової концепції, коли акцент робиться на взаєморозумінні його учасників та встановленні між ними певних ділових, але особистісно значимих відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Кілька десятиліть тому фахівці почали приділяти увагу окремим аспектам проблеми психологічного обґрунтування організації дистанційного навчання та використанню в його процесі саме інтерактивних методів в широкому сенсі цього слова.

Уперше про інтерактивне навчання заговорили у зв'язку з розвитком мережі Інтернет в середині 90-х років, і ряд фахівців трактує це поняття як навчання з використанням комп'ютерних мереж і ресурсів Інтернету. Але це не тільки вузьке тлумачення, воно просто не відповідає сенсу означеного явища, яке базується на розумінні поняття «інтерація» (англ. Interaction, лат. Inter – між і ація діяльність), що визначається як взаємодія, взаємовплив людей один на одного у процесі безперервного діалогу. У соціальній психології Дж. Міда інтерація – безпосередня міжособистісна комунікація («обмін символами»), найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти собі

(відчувати), як її сприймає партнер по спілкуванню (або група) [1].

Більш повне визначення інтерактивного навчання можна зустріти у Т.С. Паніної, яка визначає його як спосіб пізнання, здійснюваний в формах спільної діяльності учнів, при яких всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють роботу, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання проблем [6].

Серед основних принципів інтерактивного навчання вважають такі: опора на досвід учнів; активність учнів; обов'язковий зворотній зв'язок не тільки між викладачем та учнями, а й усіх учасників навчального процесу між собою. І як би нам не хотілося провести знак рівняння між інтерактивними та дистанційними технологіями, які стають доступними з використанням мережі Інтернет, ці явища не є тотожними і суміщення їх стає однією з проблем сучасності [5]. Особливо якщо ця проблема розглядається під кутом особистісного, психологічного підходу.

Серед питань, які були розглянуті в дослідженнях означеного напрямку, першими були психолого-педагогічні проблеми комп'ютеризації (Є.І. Машбиц, А.В. Петровський, Н.Н. Нечаєв). Пізніше дослідниками аналізувалися шляхи формування готовності фахівців до професійної діяльності на основі використання технологій дистанційного навчання (М.В. Храмова), проблеми психокогнітивних бар'єрів у сприйнятті інформації, а також інші психологічні складності, що виникають в процесі дистанційного навчання (А.І. Пилипенко, Н. В. Мараховська). Дослідників цікавили професійне самовизначення студентів в системі дистанційної освіти (Е. Тихонов), формування самоконтролю як особистісної якості учнів (О.А. Охлопкова) та реалізація індивідуального підходу в умовах дистанційного навчання (Т.А. Фадєєва).

Серед досліджень психолого-педагогічних аспектів дистанційного навчання можна згадати: особливості мотивації навчальної діяльності студентів, емоційний фактор сприйняття навчального матеріалу (А.В. Ісаєв), особливості особистісно-орієнтованого навчання на основі дистанційних технологій в професійній освіті (В.В. Кравцов) та ін.

Однак, незважаючи на актуальність аналізованих проблем, особливо в часи вимушеного переходу до означеної форми навчання системи вищої освіти, коли до цього виявилися неготовими

майже всі учасники освітнього процесу, залишається ряд питань, на які або зовсім немає відповідей, або відповіді неоднозначні й досить розпливчасті.

Дистанційна освіта, як і будь-яке нововведення в галузі педагогічної практики, стикається із цілим рядом проблем на шляху реалізації. І одне з перших завдань на шляху її безболісного та плідного впровадження полягає у вирішенні саме психологічних проблем, що лежать у площині взаємодії особистості та соціуму, яка розгортається в процесі дистанційного навчання.

Аналіз теоретичних розробок з даного питання дає підстави стверджувати, що досліджень, спрямованих на обґрунтування і організацію такого виду взаємодії в дистанційному навчанні, сьогодні недостатньо, методи і засоби інтерактивної взаємодії в дистанційному навчанні вивчені мало. І ще менш освітлені питання активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу не просто як його суб'єктів, а також і його творців, що особистісно зростають, реалізуються, самоактуалізуються в ньому. При цьому це стосується не тільки студентів, а й викладачів, чие професійне і особистісне зростання взагалі знаходиться за межами наукових інтересів, коли вони перестають вважатися фахівцями-початківцями.

Крім того, серед незрозумілих викладачам ролей часто залишаються так звані супервізійні ролі, що повинні стати основними і ведучими з використанням інтерактивних методів під час опосередкованої технічними засобами і інформаційними системами форми навчання на відстані, але ігноруються через їх невідповідність звичному образу викладача як транслятора знань та контролера [7]. Це ролі інформатора-експерта (на етапі створення матеріалів електронних навчальних курсів, відстеження результатів процесу навчання); організатора-фасилітатора (на етапі визначення активної взаємодії студентів); консультанта-координатора (на етапі відповіді на запитання студентів і постановки нових пізнавальних завдань).

Психологічні проблеми дистанційного навчання постають і оцінюються найяскравіше і найгостріше, бо стосуються не віддаленого результату набуття вищої освіти (у цьому разі ми втрачаємо тільки час, що безслідно спливає і витрачається нерационально), а саме переживань того, що відбувається тут і зараз, сприйняття та оцінки себе та інших, які на час навчання стають частиною життя один для одного. У цьому випадку ми втрачаємо не тільки час, а й самих себе.

Формулювання цілей статті. Виходячи із вищесказаного, метою даної статті стало виявлення можливостей інтерактивної взаємодії студентів та викладачів, яка реалізується посередництвом дистанційних освітніх технологій, та обґрунтування їх з точки зору особистісного підходу до вирішення психолого-педагогічних завдань.

Виклад основного матеріалу. Помилково припускати, що дистанційне навчання – це якась оновлена форма звичного заочного навчання, яке більшою мірою відноситься до традиційної пасивної моделі навчання «вчитель → той, кого навчають». Особливого значення в дистанційному навчальному процесі набуває полілог між викладачем і студентом, а також студентів між собою. Автори відзначають важливу роль активних та інтерактивних методів у розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів, їх саморозвитку і самоосвіти [5; 7].

Слід зазначити, що активність людини визначається її внутрішнім світом, мотивами, потребами, настановами, емоційними реакціями та, в свою чергу, через набуття особистого досвіду формує або трансформує світогляд, визначає особистісне зростання або, як мінімум, запобігає деградації та примітивізації особистості. Як зазначив Л. Керрол у своїй філософській казці «Аліса у Задзеркаллі»: «Треба бігти щодуху, щоб тільки залишитися на місці, а щоб кудись потрапити, треба бігти як мінімум удвічі швидше».

Більшість специфічних соціально-психологічних проблем, які виникають під час впровадження технологій дистанційного навчання, виявляються тісно пов'язаними саме зі складнощами забезпечення взаємодії в ньому на особистісно значимому рівні. Зокрема, це стосується того, що відстань і фізичне розділення з однолітками і викладачами можуть привести до зменшення почуття приналежності до студентської спільноти. Без очного спілкування викладача зі студентом, в тому числі без візуального контакту, і не завжди в режимі реального часу, із процесу спілкування виключаються такі психологічні ресурси, як емпатія та взаємопідтримка.

Також серед специфічних ознак дистанційного навчання називають акцент на самостійній роботі студентів в інформаційно-освітньому середовищі, що вимагає від них організаційної самостійності, самоврядності та адекватної оцінки власних можливостей. Це, з одного боку, свідчить про достатній рівень особистісної зрілості у тих, хто отримує вищу освіту, а з іншого – ця якість посилює їх замкненість на власних навчальних цілях та

збільшує відрив від інших учасників навчального процесу. Пасивне ставлення до роботи, очікування покровокого керівництва дій, нездатність планувати та прогнозувати власні дії та реакцію на них партнерів зі спілкування, звичайно, знижують готовність до дистанційного навчання, яке передбачає відсутність жорсткого контролю та тиску щодо виконання всіх його вимог [4]. Але і занадто висока самоврядність може відірвати студента від спільної діяльності в організованих інтерактивних процесах, що також ставить задачу пошуку підходів до формування на основі особистих навчальних мотивів спільної мети, яка згуртує коло себе просторово віддалених учасників навчального процесу.

Аналізуючи активність викладача та студентів у дистанційному навчанні, можна спостерігати різні її типи залежно від ступеня залученості всіх у взаємодію та присутності в цій взаємодії особистісної складової частини кожного учасника. Вони знаходяться у діапазоні від пасивного сприйняття навчального тексту, офіційно визначеного змістом майбутньої професійної свідомості студентів, і до взаємодії активних особистостей, яким притаманна яскраво виражена індивідуальність, що проявляється у побудові унікальних відносин. А результатом цього взаємовпливу стає унікальний досвід, що залишається зі здобувачами освіти на все життя.

Найбільш віддаленим від ідеї інтерактивності є бачення навчання як сприйняття та запам'ятовування інформації, визначеної як стандарт професійно важливих знань. Не дуже важливо навіть, у якому вигляді вона постає перед учнями: у вигляді друкованого тексту, або транслюється викладачем, чия функція бачиться тільки в його методично вірному озвученні. Звичайно цей текст представлений підручниками та енциклопедичними текстами, які можуть включати в себе певну інформацію про автора у вигляді стилістично наукового викладу та певного світогляду. Але представленість особистісного тут мінімальна (частково завдяки безособовому, спрямованому на наукову об'єктивність науковому стилі викладання) і трактується у більшості випадків як об'єктивна реальність, яку слід сприймати некритично і безумовно. Часто такими текстами стають і тези лекцій, які складаються на основі офіційних підручників та уявляють собою компіляцію знань, здобутих у просторах Інтернету. На цьому рівні як викладач, так і студент сприймаються один одним як носії функції, особистісні особливості та індивідуальність яких не має жодного значення.

На цьому рівні не тільки немає взаємодії, а й не відбувається навіть одностороннього впливу. На учасників здійснює свій вплив сама роль, яку вони грають у цьому процесі. Викладач грає роль транслятора інформації і контролера результату виконаних завдань, а студент – роль приймача і відзеркалювача, причому відзеркалення має за мету, з одного боку, отримання фіксованого на власних потребах результату, який не виходить за межі внутрішнього світу (викладачу все одно, чого прагне і про що мріє студент), а з іншого – формування уніфікованих, загальних для всіх випускників компетентностей.

Що стосується саме дистанційного навчання, на цьому рівні вузьке розуміння інтерактивності виходить саме з такої позиції – використання інформаційних технологій нібито саме по собі втілює цю ідею, коли дії учня викликають зворотну реакцію навчальних комп'ютерних програм, які організують та регламентують навчальний процес. Відзначається, що використання інтерактивних методів навчання, сучасне осмислення їх сутнісних характеристик неможливі без усвідомлення необхідності застосування інформаційних технологій, електронних підручників, засобів навчання, що забезпечують активний обмін інформацією між користувачем і інформаційною системою в режимі реального часу [2]. Але чи взаємодія це людини і техніки, людини та інформаційних потоків? На рівні обміну інформацією між людиною-викладачем і людиною-студентом, які включені в певний алгоритм чітко визначених дій, відбувається майже те ж саме.

При цьому в психолого-педагогічних дослідженнях найбільш часто описуються сучасні технології навчання, в основі яких лежать універсальні закономірності людського сприйняття, механізми привертання та утримання уваги, мнотехніки для закріплення завченого матеріалу. Серед найбільш затребуваних, ефективних видів контенту, що залучають до активного сприйняття інформації, називають інтерактивне відео, під час перегляду якого, замість пасивного споживання матеріалу, студенти виконують завдання, працюють на тренажерах і вибирають сценарій розвитку подій вже під час перегляду. Саме така форма подачі інформації надає можливості ще більш якісно та широко використовувати всякого роду наочність: яскраві презентації, відео та аудіофрагменти, що ілюструють вивчаємий матеріал, постери, буклети, візуальні спецефекти, що неможливо реалізувати у реальному часі та просторі, інфографіка. Практиками про-

понується нелінійна карта знань, яка допоможе показати студентам як взаємозв'язок між елементами курсу, так і етапи проходження кожного окремого уроку [5].

Звичайно, все назване вище та інші психотехнології, підвищують якість сприйняття та засвоєння всього пропонованого у навчальних курсах. Але, як зазначено вище, інтерактивними методами ми не можемо вважати ті, що спрямовані на вирішення виключно проблем сприйняття та переробки інформації. Активна увага, постійність сприйняття та чітке усвідомлення матеріалу не забезпечують активної взаємодії між викладачем та студентами і студентів між собою, а також не сприяють створенню нового знання. Оскільки при інтерактивній моделі навчання передбачається активне спілкування учнів між собою і з викладачем, то і в дистанційній формі таке спілкування має залишатися першорядним видом діяльності на різних етапах процесу навчання [7].

Взаємодія на суто людському рівні починає формуватися там, де виникає авторський текст і авторська думка, яка може вразити, викликати захоплення, відторгнення, бажання сперечатися або навіть роздратування та напівусвідомлений опір. Ці реакції також повинні розумітися як певний рівень психічної активності, хоча не завжди явно сприйманий викладачем, що доносить цю думку до слухачів.

На цьому рівні виникає одна з перших проблем, яка постала перед викладачами на початку впровадження дистанційного навчання – проблема зворотного зв'язку не у вигляді відповідей на запитання по темі викладеного матеріалу і виконаних завдань, що загалом залишає студентів у тіні їх навчальних завдань, а саме у вигляді емоційно-особистісної реакції на інформацію, яка сприймається у процесі навчання. Викладача в даному випадку непокоїть не тільки відсутність або обмеженість знань про те, наскільки активно сприймається інформація (і чи працюють взагалі студенти під час онлайн-лекції, або присутні формально у вигляді підключеного до конференції гаджету), а ще й яка наповненість цього активного чи пасивного сприймання.

На цьому рівні значимими є не тільки авторська думка викладача і власне бачення обговорюваних проблем, а й особистісне звернення до конкретних студентів в конкретній навчальній ситуації, яке відсутнє, наприклад, у записах відеолекцій, що можуть використовуватися роками різними поколіннями студентів при вивченні певної дисципліни. Їх використання може, звичайно,

суттєво спростити працю викладача, але віднімає можливість інтерактивності під час сприйняття отримуваних студентами знань. Тому що якісна лекція – це не зовсім монолог по своїй суті, вона обов'язково повинна включати обмін думками, емоціями, сумнівами, інсайтами, що також ускладнюється в дистанційному навчанні. Але не є неможливим.

Аналізуючи з цієї точки зору рівень володіння викладачем аудиторією, можна представити декілька стратегій. Перша, авторитарна, передбачає звернення до аудиторії як до недиференційованої маси, яку просто треба примусити себе слухати, фіксує почуту інформацію у вигляді конспекту, а свою участь – у вигляді обов'язково підключеного відео (якщо розглядати процес взаємодії з точки зору саме дистанційного навчання). Кращим її варіантом є використання згадуваних вище психотехнологій, що спрямовані на привертання і утримання уваги. Це виключає насильство, але орієнтується на певну поверховість сприйняття студентів, що відгукуються перш за все на яскраве і незвичайне.

Друга стратегія зустрічається набагато частіше у небайдужих викладачів і уявляє собою вибіркове звернення до окремих зацікавлених особистостей, з паралельним ігноруванням інших, що виступають все тією ж масою. Присутність незацікавлених студентів в реальній аудиторії може іноді драгувати і заважати, якщо вони займаються власними справами, відволікаючи від обговорюваних питань і зацікавлених студентів. Наявність таких студентів у аудиторії віртуальній може бути непомітним при загальній відсутності емоційного та інтелектуального відгуку тих, хто мотивує і викликає натхнення до роботи у викладача. І цю перешкоду на шляху до освітньої мети також треба обходити при вирішенні численних питань, які виникають під час психологічного аналізу технологій дистанційного навчання.

Найвищим рівнем володіння віртуальною аудиторією є вміння привернути і втримати увагу кожного, хто до неї приєднався, незалежно від його вихідної мотивації, вміння залучити кожного до процесів, що відбуваються у віртуальному, але все одно спільному просторі. Цьому майже неможливо навчитися, якщо підходити до питання суто технологічно: що саме і як треба зробити, щоб процес пішов так, як бажається, або, з точки зору спрощеної біхевіористичної схеми, які саме правильні стимули ми повинні підібрати, щоб викликати бажану реакцію. Таке залучення неможливе без звернення активної особистості до таких же

вільних активних особистостей, що бажали б не втрачати час даремно і просунути на шляху до задоволення власних потреб та вирішення актуальних завдань, що можуть поставати перед студентами не тільки в межах вивчаємого курсу.

Тобто на описуваному рівні педагогічної взаємодії високий рівень інтерактивності забезпечується орієнтацією на особистісну мотивацію та систему цінностей всіх, хто залучений до цього процесу.

Наступний рівень педагогічної взаємодії в освітньому процесі, що відбувається дистанційно, пов'язаний з набуттям знань, які є основою професійних умінь. У професійно орієнтованої людини пропонувані для засвоєння знання такого типу викликають бажання не стільки з цікавістю і вдячністю сприймати, скільки пробувати і застосовувати їх на практиці. У людини досвідченої, вже знайомої хоча б на початковому рівні з практикою (до цієї категорії можна віднести навіть студентів перших курсів, які вже мають деякі уявлення про майбутню професію, якщо обрали її свідомо і за покликом серця), означені знання викликають радість впізнавання і долучення до істин, які може спостерігати у власному житті, а для менш досвідчених це, як мінімум, радість набуття сил і впевненості у власній здатності до перетворюючої діяльності. Вага інтерактивності на цьому рівні взаємодії, звичайно, зростає, проявляючись і у бажанні ділитися власними усвідомленнями, відкриттями та досвідом. Це реалізується у взаємонавчанні студентів, де роль викладача полягає у координуванні спільних дій та корекції групового руху в необхідному напрямку.

Під час семінарських занять ми часто можемо спостерігати феномен мінімальної уваги та залучення групи до обговорення, коли доповідачем є студент, а не викладач. Але це негативне явище долається, коли метою доповідачів стає не бажання отримати високу академічну оцінку, а прагнення бути почутим і отримати зворотній зв'язок від всіх учасників взаємодії. На цьому її рівні онлайн-конференції як форма занять в дистанційному навчанні набувають свого вихідного значення як спільного зібрання для обговорення певних питань та обміну думками, а не для звітування по певній темі та оцінки навчальної успішності викладачем.

Найвищий рівень інтерактивності у педагогічній взаємодії проявляється під час творчої практичної діяльності, в процесі якої набуваються нові знання і вміння, що не приходять зовні, а проявля-

ються в процесі взаємодії. Такі знання літературі називають «динамічними». Джерелом їх походження вважається активність самої особистості, саме той унікальний досвід та умовиводи на його основі, що формуються в особливій ситуації під впливом певних зовнішніх чинників, але визначальним серед чинників є індивідуальність учня-творця. А інтерактивність на цьому рівні передбачає роботу не поряд і по черзі, а саме разом, у синергії, отримуючи результат, більший, ніж сума витрачених кожним зусиль [3].

Активність викладача поступається місцем активності студентів, його завданням стає створення умов для їхньої ініціативи. Викладач відмовляється від ролі своєрідного фільтра, що пропускає через себе навчальну інформацію, і виконує функцію фасилітатора, одного із численних джерел інформації та навіть взірця, що намагає ставитися до досліджуваних питань, вивчати їх, розуміти і знаходити на них відповіді не тільки за рахунок правильно підібраних формулювань під час передачі навчальної інформації, а й власним прикладом.

На цьому рівні взаємодії одним із завдань викладача є подолання всіх проблем, які виникають через віддаленість учасників навчального процесу, і створення почуття спільності, близькості та єдності. У працях дослідників означених проблем ця задача формулюється як створення ефекту присутності у аудиторії, по суті – створення ілюзії, хоча відстань просторова у взаємонавчанні не завжди настільки важлива, як відстань психологічна, непорозуміння та відчуженість.

Максимальний ефект присутності в аудиторії створюється за допомогою віртуальних дошок для візуалізації ідей, інтерактивних кабінетів для спільної роботи і зон взаємного оцінювання, а також частково звичних інтерактивних ігор, вікторин та опитувань. Відповіді учасників вебінарів та відеоконференцій в даному випадку повинні бути доступними і видимими на екрані в режимі реального часу. З урахуванням всіх можливостей інтерактивності, студенти можуть коментувати проекти один одного і синхронно генерувати ідеї, додаючи будь-які мультимедійні матеріали.

Якщо традиційні методи орієнтовані в основному на те, щоб донести готові знання, то тут учасники-дослідники спільно і самостійно приходять до них. Тільки реалізація діалогічної, суб'єкт-суб'єктної форми спілкування дозволяє досягти високого навчального ефекту.

Висновки. Таким чином, аналізуючи сутність та прояви інтерактивних технологій у взаємодії

викладачів та студентів в дистанційній освіті, ми можемо помітити, що часто означені підходи трактуються вузько, і трактування, що зустрічаються в сучасних дослідженнях не завжди відповідають уявленням про інтерактивність як особистісно значиму взаємодію між всіма учасниками освітнього процесу, в результаті якої народжується нове знання. І відмінності у розумінні інтеракції під час дистанційного навчання, приводять до обмежень пропонованих шляхів оптимізації цих процесів.

Із точки зору особистісного підходу дані питання аналізувалися недостатньо, перевага в сучасних дослідженнях надається універсальним підходам до покращення процесів сприйняття, запам'ятовування та переробки навчальної інформації, при цьому залучення активної особистості студента до спільної взаємодії з викладачем та одногрупниками (кожен із яких також

особистість з власними світоглядом, мотивацією, життєвими цілями і настановами) приймається до уваги не завжди.

У зв'язку із цим можна зробити висновок про те, що проблема інтерактивної педагогічної взаємодії між викладачем і студентами в системі дистанційної освіти вимагає додаткового опрацювання. Вирішення цієї проблеми починається з розуміння психологічної сутності інтерактивності, її представленості в освітніх процесах та аналізу глибини взаємодії їх учасників. Інтерактивна взаємодія із цієї точки зору не повинна відбуватися формально, виключно на рівні обміну інформацією (оскільки дистанційна освіта обмежує можливість обміну діями, що відбуваються тільки в віртуальному просторі), а включає в себе і обмін емоціями, ставленнями, настановами, впливає на мотивацію, світогляд, надихає до самоактуалізації та особистісного зростання.

Список літератури:

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Символический интеракционизм. *Социальная психология. Хрестоматия : Учебное пособие для студентов вузов. Сост. Е.П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая.* Москва : Аспект Пресс, 2003. С. 111–115.
2. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Активные и интерактивные методы педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения. *Научный диалог.* 2017. № 1. С. 227–243.
3. Бровченко А.К. Використання психотехнологій у навчанні дорослих людей. *Андрогогічні засади освіти дорослих: матеріали методологічного семінару / За заг. Ред. О.Є. Гречаник, Т.М. Хлебнікової.* Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2018. С. 74–94.
4. Бровченко А.К. Психологічна готовність студентів до навчання в умовах дистанційної освіти. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23–24 жовтня 2020 року).* Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 40–44.
5. Малиатаки В.В., Киричек К.А., Вендина А.А. Дистанционные образовательные технологии как современное средство реализации активных и интерактивных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов. *Открытое образование.* 2020;24(3):56-66. URL : <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-3-56-66>.
6. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2006 г. 176 с.
7. Рунова А.А. Применение интерактивных методов и технологий в дистанционном обучении. *Актуальные исследования.* 2020. № 7(10). С. 78–81. URL : <https://apni.ru/article/556-primenenie-interaktivnikh-metodov-i-tekhnolog>.

Brovchenko A.K. PERSONAL APPROACH IN THE INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS WHEN USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN DISTANCE LEARNING

The article considers psychological approaches to using interactive technologies in distance learning, given that they are mainly focused on student's personal development. The study is extremely relevant, since it helps to understand and analyze the effectiveness of distance learning in view of recent events, when it has become the main (nevertheless temporary) option for quality education, despite the fact that its participants personally were not ready for this. The psychological component of the questions posed here acquires a decisive role, and so we should start solving current issues of modern education by analyzing it.

This article describes the roles of distance learning participants in terms of active type of pedagogical interaction. The author describes its main options depending on the psychological signs of interactivity – an interaction between teachers and students as active individuals who are fully aware of everything that happens during the educational process. Both teachers and students are not only objects and subjects of influence in the described processes, but also creators of new knowledge that is born in interaction. The author considers

and analyzes the most common methods of pedagogical interaction used in modern distance learning from the perspective of personal approach.

The study has proved that a purely technological approach to the selection of interactive methods aimed at increasing attention, memorizing and reproducing at different stages of learning is limited, and does not help to make a clear focus on the acquired specialty. Professional self-awareness and creative approach to the tasks that arise during training and will arise in future activities, as well as the desire to become an independent active professional can be achieved through personal motivation, attitude, values and focus of all participants in the educational process. This is particularly important for distance learning, with its special way of building interpersonal relationships and interactions.

Key words: *interaction between students and teachers, interactive technologies, psychological issues of distance learning, student's personal development, personal approach in educational process.*

Булгакова О.Ю.

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Азаркіна О.В.

Одеський національний політехнічний університет

РЕФЛЕКСИВНИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА З ГІПЕРТИМНОЮ АКЦЕНТУАЦІЄЮ ХАРАКТЕРУ

У статті викладаються результати дослідження рефлексії педагогів закладів дошкільної освіти та взаємозв'язок її з акцентуаціями характеру. На основі комплексного вивчення захисної та педагогічної рефлексії, акцентуацій характеру вихователів дитячих садків було зроблено висновок про особливості рефлексії педагогів з гіпертимною акцентуацією характеру. Емпіричне дослідження проводилося на базі дитячих дошкільних установ м. Одеси, вибірка складала 85 чоловік із середнім віком 37 років і стажем професійної діяльності – 13 років. Результати дослідження свідчать про те, що гіпертимний тип характеру не супроводжується психологічними захистами, пов'язаними зі знеціненням об'єкта, агресією проти себе та інших, оскільки вони не схильні звинувачувати себе та інших, нав'язувати оточуючим почуття провини, їх очікування щодо інших реалістичні, вони не апелюють до авторитетів, а беруть відповідальність на себе. Виявлена неоднозначність взаємозв'язку педагогічної рефлексії із захисною рефлексією та психологічними захистами, розкриті механізми взаємозв'язку педагогічної рефлексії із захисною рефлексією та психологічними захистами. Порівняльний аналіз даних дозволив нам побачити особливості захисної рефлексії при прихованій та явній гіпертимній акцентуації характеру, де явна гіпертимна акцентуація характеру супроводжується захисною рефлексією від почуття провини, образи, психологічними захистами від почуття сорому, невідповідності поведінки інших своїм очікуванням, при прихованій гіпертимній акцентуації характеру ми не виявляємо статистично значущих позитивних кореляцій із захисною рефлексією та психологічними захистами. Характер як система типових програм поведінки, що проявляються з високим ступенем ймовірності в різних умовах, може стати перешкодою в освоєнні особистістю більш ефективних форм та норм поведінки, якщо його риси виражені надмірно, тобто є акцентуованими.

Ключові слова: акцентуація характеру, рефлексія, психологічний захист, дошкільний педагог.

Постановка проблеми. Успішна професійна діяльність педагога являє собою складний процес, в основі якого лежать механізми рефлексії, що сприяють розвитку професійних навичок і якостей особистості. Рефлексія педагога розглядається як оціночне осмислення себе і своєї педагогічної діяльності, як форми самовираження і взаємодії з учнями. При цьому рефлексія педагога спрямована не на засоби здійснення професійної діяльності, не на себе як її суб'єкта, а на переживання, джерелом якого він розглядає інших людей, їхню поведінку, яка, як правило, не відповідає очікуванням і уявленням про належне. При цьому захистом від негативних переживань образи, заздрості, провини, сорому і страху невдачі часто є інфантильні психологічні захисти та захисна рефлексія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поведінкові особливості акцентуованих осо-

бистостей описані в дослідженнях С.Н. Морозюк та її послідовників, де встановлено, що в таких суб'єктів яскравіше представлені психологічні захисти та захисна рефлексія, спрямованість і зміст рефлексії з приводу проблемних життєвих ситуацій, показано, що у профілі характеру найбільш яскраво представлені гіпертимні, афективно-екзальтовані та демонстративні акцентуації [1–4].

Виходячи з розуміння суті рефлексії не тільки як усвідомлення засобів і підстав власної діяльності, але й її зміни з метою досягнення більш повного результату, нами досліджуються його особливості у вихователів дитячого садка з різними акцентуаціями характеру.

Для емпіричного дослідження особливостей рефлексії педагогів з гіпертимною акцентуацією характеру застосовувалися такі методики:

вивчення акцентуації характеру (К. Леонгарда – Н. Шмішека), визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (О. Рукавишнікова), а також когнітивно-емотивний тест (Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк) [5].

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводилося на базі дитячих дошкільних установ м. Одеси, вибірка складала 85 чоловік із середнім віком 37 років і стажем професійної діяльності – 13 років.

Слід зазначити, що акцентуація характеру визначається як крайні прояви норми, де «гіпертимний» тип акцентуації характеризується товариськістю, енергійністю, оптимізмом, ініціативністю, легким ставленням до життєвих проблем, ерудованістю.

Крім того, для даного типу характерні: імпульсивність, необдуманість поведінки, висловлювань, необов'язковість, дратівливість, схильність до поз та фраз.

Порівняльні дані коефіцієнтів лінійної кореляції Пірсона (таблиця 1) прихованої та явної гіпертимної акцентуації характеру із захисною рефлексією вихователів дитячого садка показують негативну кореляцію із захисною рефлексією при переживанні почуття образи ($r = -0,242$), страху невдачі ($r = -0,227$), агресією проти інших ($r = -0,281$), раціоналізацією обставинами

($r = -0,195$), проекцією на інших ($r = -0,180$), захистом від почуття сорому ($r = -0,195$), захистом від образи ($r = -0,269$), порушенням провини в інших ($r = -0,243$), невідповідністю поведінки інших очікуванням ($r = -0,188$), саногенним мисленням ($r = -0,155$) та мисленням що апелює ($r = -0,184$).

Наведені дані свідчать про те, що для прихованої гіпертимності характеру перераховані психологічні захисти не властиві, оскільки таким особам не властиві уразливість, страх невдачі, почуття провини, внаслідок чого не було необхідності виробляти психологічні захисти від цих неприємних переживань.

Результати дослідження свідчать про те, що гіпертимний тип характеру не супроводжується психологічними захистами, пов'язаними зі знеціненням об'єкта, агресією проти себе та інших, оскільки вони не схильні звинувачувати себе та інших, нав'язувати оточуючим почуття провини, їх очікування щодо інших реалістичні, вони не апелюють до авторитетів, а беруть відповідальність на себе.

Важко не погодитися з тим, що ці якості прийнятні для вихователя дитячого садка, а прихована виражена гіпертимна акцентуація характеру не є протипоказанням до педагогічної діяльності, особливо з маленькими дітьми.

Таблиця 1

Коефіцієнти рангової кореляції за показниками

Показники захисної рефлексії	Гіпертимна акцентуація характеру	
	прихована	явна
Обсяг захисної рефлексії від страху невдачі	-0,227*	-0,121
Обсяг захисної рефлексії від почуття провини	0,031	0,182*
Обсяг захисної рефлексії від почуття сорому	-0,121	0,030
Обсяг захисної рефлексії від почуття образи	-0,242**	0,138*
Агресія проти інших	-0,281**	0,080
Агресія проти самого себе	0,110	-0,155*
Загальна раціоналізація	0,31	-0,155*
Раціоналізація обставинами	-0,195**	0,117
Проекція на інших	-0,180**	0,15
Захист від почуття провини	0,077	0,072
Захист від почуття сорому	-0,195*	0,257*
Захист від страху невдачі	-0,106	0,121
Захист від заздрості	0,015	0,087
Захист від образи	-0,269**	0,222*
Відхід від ситуації	0,014	0,21
Самоприниження Я	0,054	-0,118
Порушення провини в інших	-0,243**	0,077
Саногенне мислення	-0,155*	0,038
Невідповідність поведінки інших моїм очікуванням	-0,188*	0,276**
Мислення що апелює	-0,184*	0,113

Примітка: ** - на рівні $p < 0,01$; * - на рівні $p < 0,05$

Товариськість, життєрадісність та енергійність володарів гіпертимного типу характеру з перерахованими вище особливостями рефлексії робить їх професійно бажаними для педагогічної діяльності.

Дані, що свідчать про наявність позитивних зв'язків з явною гіпертимною акцентуацією характеру, із захисною рефлексією і психологічними захистами (таблиця 1) із приводу переживання провини ($r = 0,182$), образи ($r = 0,138$), захистом від почуття сорому ($r = 0,257$), захистом від почуття образи ($r = 0,222$), невідповідність поведінки інших моїм очікуванням ($r = 0,276$). При цьому чим більше виражена гіпертимна акцентуація характеру, тим сильніше розвинені перераховані вище показники захисної рефлексії та психологічного захисту.

Поряд із наведеними показниками виявляються і негативні статистично значущі зв'язки явної гіпертимної акцентуації з такими психологічними захистами, як агресія проти себе ($r = -0,155$) та раціоналізація знецінення об'єкта ($r = -0,155$). При цьому чим більше виражена гіпертимна акцентуація характеру, тим менш агресивний чоловік по відношенню до самого себе.

Порівняльний аналіз даних дозволив нам побачити особливості захисної рефлексії при прихованій та явній гіпертимній акцентуації характеру, де явна гіпертимна акцентуація характеру супроводжується захисною рефлексією від почуття провини, образи, психологічними захистами від почуття сорому, невідповідності поведінки інших моїм очікуванням, при прихованій гіпертимній акцентуації характеру ми не виявляємо статистично значущих позитивних кореляцій із захисною рефлексією та психологічними захистами. Однак при цьому явно виявляють себе зворотні кореляції даного типу прихованої акцентуації характеру із захисною рефлексією (від образи, сорому) і психологічними захистами (збудження провини в інших, саногенне мислення, невідповідність поведінки інших очікуванням, мислення що апелює).

Таким чином, спостерігається зміна полярності в кореляції гіпертимній акцентуації характеру залежно від ступеня її вираженості, прихований різновид якої в основному вказує на негативні кореляції із захисною рефлексією і психологічними захистами, а явна – на позитивні.

Недостатня розвиненість продуктивної особистісної рефлексії, що виявляється в захисних формах, є, на наш погляд, основною причиною всіляких проблем у професійній діяльності та міжособистісних відносинах, що виявляє себе в

низькій самооцінці, вразливості, конфліктності та грубості. Активізуються у професійних ситуаціях і міжособистісному спілкуванні механізми психологічних захистів, з одного боку, підвищують рівень сензитивності, а з іншого – перешкоджають усвідомленню проблемних зон у професійній діяльності.

Вищенаведені аспекти стали підставою для висунення гіпотези про існування зворотно пропорційної залежності між обсягом розвитку захисної та професійно-педагогічної рефлексії, результати представлені в таблиці 2.

Представлені дані (табл. 2) вказують на правомірність гіпотези існування зворотно пропорційного зв'язку між захисною і педагогічною рефлексією (чим більше виражена захисна рефлексія, тим нижче рівень педагогічної рефлексії).

Низький рівень педагогічної рефлексії статистично значимо негативно корелює з об'ємом захисної рефлексії з приводу переживання невдачі (-4,22), провини (-4,25), сорому (-3,43), образи (-4,91); із психологічними захистами від почуття провини (-9,42), сорому (-8,61), страху невдачі (-12,37), образи (-12,61); відходом від ситуації (-9,89), порушенням провини в інших (-9,59), невідповідності поведінки інших моїм очікуванням (-14,32), мисленням що апелює (-13,47), проєкцією на інших (-2,57) і показником саногенного мислення (-10,17).

Ці дані свідчать про негативний вплив патогенної рефлексії із приводу негативних переживань страху невдачі (образи, провини, тощо) на розвиток педагогічної рефлексії. Саме негативні переживання, що виникають у процесі професійної діяльності, активізують захисну рефлексію та психологічний захист, ті ж, у свою чергу, блокують прояв рефлексії із приводу професійних проблемних ситуацій.

Разом із тим нами виявлені і позитивні статистично значущі кореляції педагогічної рефлексії з деякими психологічними захистами: ментальною агресією проти інших (0,202), проти себе (0,172), самоприниження Я (10,32), раціоналізацією знецінення об'єкта (0,277). Це говорить про те, що розвинена педагогічна рефлексія на тлі патогенної рефлексії із приводу негативних переживань активізує психологічний захист «самоприниження Я», ментальну агресію проти себе та інших. Усвідомлення професійної неспішності, а іноді і неспроможності активізує раціоналізацію знецінення об'єкта, що дозволяє пережити професійну невдачу з найменшою шкодою для особистісного «Я».

Середні показники захисної рефлексії суб'єктів педагогічної діяльності з низьким і високим рівнем розвитку їх педагогічної рефлексії

Педагогічна рефлексія	ВР	НР	Δ	t
Показники захисної рефлексії				
Обсяг захисної рефлексії від страху невдачі	21,73	41,93	20,2	-4,22*
Обсяг захисної рефлексії від почуття провини	33,52	35,60	2,08	-4,25*
Обсяг захисної рефлексії від почуття сорому	31,30	43,52	12,22	-3,43*
Обсяг захисної рефлексії від почуття образи	32,56	47,48	14,92	-4,91**
Агресія проти інших	22,36	40,20	17,84	0,202**
Агресія проти самого себе	16,26	33,46	17,2	0,172*
Загальна раціоналізація	21,96	36,82	14,86	0,277**
Раціоналізація обставинами	33,06	38,22	5,16	0,125
Проекція на інших	38,60	40,24	1,64	-2,57*
Захист від почуття провини	32,53	42,60	10,07	-9,42*
Захист від почуття сорому	36,83	51,08	14,25	-8,61*
Захист від страху невдачі	30,85	38,97	8,12	-12,37*
Захист від заздрості	35,23	47,54	12,31	0,044
Захист від образи	43,86	59,07	15,21	-12,61*
Відхід від ситуації	32,67	45,08	12,41	-9,89*
Самоприниження Я	8,16	27,07	18,91	10,32**
Порушення провини в інших	33,06	48,86	15,8	-9,59*
Саногенне мислення	42,67	53,78	11,11	-10,17*
Невідповідність поведінки інших моїм очікуванням	36,23	52,36	16,13	-14,32*
Мислення що апелює	28,29	47,45	19,16	-13,47*

Примітка: ** - на рівні $p < 0,01$; * - на рівні $p < 0,05$; ВР – високий рівень; НР – низький рівень; Δ – різниця; t – критерій Спірмена

Висновки. Таким чином, у ході дослідження:

1) виявлена неоднозначність взаємозв'язку педагогічної рефлексії із захисною рефлексією і психологічними захистами, яка, з одного боку, носить зворотний характер (чим більше виражені показники захисної рефлексії і деяких психологічних захистів, тим нижче рівень розвитку педагогічної рефлексії), що говорить про негативний вплив патогенної рефлексії із приводу негативних переживань на розвиток педагогічної рефлексії. З іншого боку, між педагогічною рефлексією і психологічними захистами виявляється зв'язок прямого характеру (чим більше розвинена педагогічна рефлексія, тим яскравіше виражені деякі психологічні захисти), що дозволяє переживати професійні невдачі та проблеми з найменшою шкодою для особистісного Я;

2) розкриті механізми взаємозв'язку педагогічної рефлексії із захисною рефлексією та психологічними захистами, де, з одного боку, негативні переживання, що виникають у процесі професійної діяльності, активізують захисну рефлексію та психологічний захист, ті ж, у свою чергу, блокують прояв рефлексії із приводу професійних проблемних ситуацій; а з іншого – усвідомлення професійної неспішності, а іноді й неспроможності активізує деякі психологічні захисти, що дозволяють пережити професійну невдачу з найменшою шкодою для особистісного «Я».

Таким чином, характер як система типових програм поведінки, що проявляються з високим ступенем ймовірності в подібних умовах, може стати перешкодою в освоєнні особистістю більш ефективних форм і норм поведінки, якщо його риси виражені надмірно, тобто акцентуовані.

Список літератури:

1. Акцентуированные личности / Карл Леонгард; Пер. с нем. В.М. Лещинской. Киев : Вища школа, 1981. 390 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
3. Гільман А.Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній на-уці. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. Харків, 2015. Вип. 57. С. 64–69.

4. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности : диссертация ... д. псих. н. Москва, 2001. 480 с.
5. Орлов Ю.М. Когнитивно-эмотивный тест. Москва, 1999. 20 с.

Bulhakova O.Yu., Azarkina O.V. REFLECTIVE PORTRAIT OF A TEACHER WITH HYPERTHYMIC ACCENTUATION OF CHARACTER

The article presents the results of a study of the reflection of teachers of preschool education and its relationship with the accentuations of character. On the basis of a comprehensive study of protective and pedagogical reflection, accentuations of the character of kindergarten teachers, a conclusion was made about the peculiarities of reflection of teachers with hyperthymic accentuation of character. The empirical study was conducted on the basis of children's preschool institutions in Odesa, the sample was 85 people with an average age of 37 years and experience of professional activity – 13 years. The results of the study indicate that the hyperthymic type of character is not accompanied by psychological defenses associated with the devaluation of the object, aggression against themselves and others, because they are not inclined to blame themselves and others, impose guilt on others, their expectations of others. realistic, they do not appeal to the authorities, but take responsibility. The ambiguity of the relationship of pedagogical reflection with protective reflection and psychological defenses is revealed, the mechanisms of the relationship of pedagogical reflection with protective reflection and psychological defenses are revealed. Comparative analysis of the data allowed us to see the features of protective reflection in latent and overt hyperthymic accentuation of character, where overt hyperthymic accentuation of character is accompanied by protective reflection from guilt, resentment, psychological defenses against shame, inconsistency of behavior with others. We find statistically significant positive correlations with protective reflection and psychological defenses. Character as a system of typical programs of behavior, manifested with a high degree of probability in different conditions, can become an obstacle in the development of more effective forms and norms of behavior by a person, if his features are expressed excessively, that is, accentuated.

Key words: character accentuation, reflection, psychological protection, preschool teacher.

Гулько Ю.А.

Інститут психології імені Г.С. Костюка

Національної академії педагогічних наук України

СТРУКТУРА ТА ВИДИ ДИТЯЧОГО ТВОРЧОГО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ

Дитяче експериментування є другою провідною діяльністю дітей дошкільного віку, воно є органічним природним породженням дитячої психіки і одночасно є важливою умовою її розвитку і функціонування. Дитяче експериментування є такою пізнавальною діяльністю, яка породжує нові способи дій із предметами, завдяки чому ці предмети або явища проявляють свої нові неочевидні властивості, функції. Дитяче експериментування як окремий вид діяльності зароджується у простих орієнтувальних діях дитини. Головна відмінність експериментальних дій із предметом від орієнтувальних дій буде полягати в тому, що в експериментальних діях дитини завжди буде з'являтися задум, гіпотеза як образ майбутніх дій. Базуючись на основних положеннях концепції творчої конструктології В.О. Моляко, в дитячому експериментуванні можна виділити певні віхові етапи протікання, ними є: 1) постановка задачі; 2) поява гіпотези щодо прихованих властивостей предмета і гіпотези щодо своїх майбутніх дій з предметом; 3) розуміння нових властивостей предмета і того, що треба робити (або не робити), щоб вони проявлялись. Дитина сама собі ставить задачі щодо предметно-практичної експериментальної діяльності із предметами. Гіпотеза як образ майбутньої діяльності із предметами, так само як і мета цієї діяльності, формується у процесі предметно-практичних дій. У процесі наших досліджень спостерігались випадки, коли образ майбутніх дій, задум діяльності зумовлював предметно-практичні дії, передував ним, однак завдяки цим подальшим діям трансформувалася, видозмінювалася. Результатом дитячого експериментування є розуміння прихованих неочевидних властивостей досліджуваного предмета і смислове поєднання цих знань в одному смислового конструкті з тим, що вже дитині відомо про цей предмет. Проведене дослідження показало правомірність застосування нової класифікації дитячого експериментування за спрямованістю розуму дитини під час дій із предметами, як за переважаючим внутрішнім принципом побудови цієї діяльності: дитяче експериментування як аналогізування, дитяче експериментування як комбінування і дитяче експериментування як реконструювання.

Ключові слова: творча діяльність, дитяче експериментування, задум, аналогізування, комбінування, альтернативне реконструювання.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження психології дитинства здебільшого сконцентровані на мовленнєвій, комунікативній, ігровій, образотворчій діяльності дошкільників. Однак поза увагою залишається дитяче експериментування, яке, згідно з М.М. Поддяковим, є другою провідною діяльністю дітей дошкільного віку. І хоча в останній час дитячому експериментуванню приділяється більша дослідницька увага, проте у вітчизняній науці воно здебільшого вивчається з педагогічних позицій, коли експериментування розглядається як метод навчання, як наочний шлях пояснення дітям нових знань переважно з природознавства. А дитяче експериментування, як діяльність, що є органічним природним породженням дитячої психіки і одночасно є важливою умовою її розвитку і функціонування, не вивча-

ється в належному ступені. Але завдяки саме експериментуванню як із предметами, так і в соціальному плані зі світом людських відносин, дитина входить у культуру, в якій вона народилась і живе, соціалізується і розвивається. Дослідження психологічної структури дитячого експериментування як провідного виду діяльності дошкільників дає можливість організувати і спрямовувати його таким чином, щоб у ньому оптимальним чином розвивались інтелектуальні та творчі процеси, визначалась векторна спрямованість розуму дитини. Окремо треба сказати, що досі не виділені види та рівні дитячого експериментування як особливого виду діяльності, спрямованого на розуміння нової інформації, як наочної, так і вербальної. Сказане і зумовлює актуальність обраної проблеми та необхідність її подальшого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Рушійною силою психічного розвитку дітей дошкільного віку є творча діяльність. Активність дитячої психіки породжує нові творчі форми своєї діяльності, і в нових формах діяльності відбувається психічний розвиток. Методологічне положення про творчий авторський характер розвитку та функціонування психіки обґрунтовано в роботах Анциферової Л.І., Бернштейна М.О., Брушлинського А.В., Зинченко В.П., Кудрявцева В.Т., Рубінштейна С.Л., Моляко В.О., Фельдштейна Д.І. тощо. І навіть якщо вчені прямо не говорять про творчу доміную психічної діяльності та психічного розвитку, однак концептуальні положення, наведені ними, показують, як активна психічна діяльність породжує свої нові форми і функції. Зокрема, Г.С Костюк у своїй концепції діалектичного розвитку психіки говорить про те, що внутрішні суперечності психіки (виникнення яких вже саме по собі говорить про її творчий розвиток) розв'язуються шляхом вироблення психікою нових способів поведінки і нових способів дій [3]. Сама активність психіки спрямована на зміни, на оволодіння новими прийомами, способами функціонування, і це є свідченням творчого характеру її розвитку. Дитяче експериментування є такою пізнавальною діяльністю, яка породжує нові способи дій із предметами, завдяки чому ці предмети або явища проявляють свої нові неочевидні властивості, функції тощо. Воно має загальні ознаки творчої діяльності, такі як: спрямованість на новизну, суб'єктивна оригінальність побудови ходу діяльності та отриманого продукту (у вигляді розуміння, отримання нового знання); розумова точність виконання предметно-практичних експериментальних дій і завершеність цих предметно-практичних дій; розумова гнучкість, адже в дитячому експериментуванні часто поєднані предмети з різних категорій (в експерименті діти можуть з'єднувати предмети з різних сфер життя, різні за своїм призначенням, функціями тощо), також діти залучають до своєї діяльності й інших дітей і дорослих. Окрім того, дитяче експериментування має свою неповторну специфіку, що дозволяє розглядати його як окремий від дитячої діяльності. Наведемо ознаки дитячого експериментування, виділені й описані М.М. Поддьяковим: експериментальні дії завжди пошукові пробні, часто саме в них формується мета цих дій, яка не дана на початку; в експериментуванні яскраво виражена установка на отримання нових знань; дитина самостійно шукає і створює проблемні ситуації; дитина керує явищами, які проявляються в про-

цесі дій, за своїм задумом викликає і припиняє їх; діяльність експериментування не задана ззовні, будується самою дитиною по ходу отримання нових даних, передбачити її перебіг неможливо, і вона швидко перебудовується залежно від отриманих результатів; дії дитини носять перетворювальний характер; експериментуючи, дитина діє методом «проб і помилок» абсолютно їх не боїться [5, с. 76].

Аналізуючи останні дослідження українських і зарубіжних учених (Поддьяков М.М., Поддьяков О.М., Біленька Г.В., Кудрявцев В.Т., Савенков О.І.), ми можемо розглядати дитяче експериментування як специфічний вид діяльності, без якого не відбудеться розуміння – як створення дошкільником нового знання. Дитяче експериментування є таким видом діяльності, в якому можна побачити єдність наочно-дійового та наочно-образного мислення дошкільника, перехід від наочно-дійового до наочно-образного мислення в одному акті експериментування [5, с. 26]. Повторюючи свої експерименти із предметами, особливо з метою отримання результату, який вже було отримано раніше, дитина уявляє його, передбачає, що відбудеться, може у внутрішньому розумовому плані прогнозувати і висувати гіпотези. Перемежування наочно-дійового і наочно-образного мислення у процесі експериментування з новими предметами можна спостерігати вже в дітей на четвертому році життя. Отже, дитяче експериментування є творчою дитячою діяльністю, в якій активно розвиваються розумові процеси.

Згідно з концепцією творчої конструкторології, розробленої В.О. Моляко, творча діяльність регулюється певним психологічним особистісним утворенням, яке назване стратегією [4, с. 197]. Їм виділено і описано стратегію аналогізування, комбінування, реконструювання та універсальну стратегію, яка містить ознаки усіх перелічених. Дитяча діяльність також має свою внутрішню психологічну логіку протікання, яка її скеровує. Внутрішні психологічні принципи, за яким вибудовується дитяча творча діяльність, досліджено і описано в роботах І.М. Білої, Н.А. Ваганової, Т.М. Третяк. Зокрема, досліджено, що в будь-якій творчій конструктивній діяльності дитини можна прослідкувати як внутрішні, так і предметно-практичні дії за якимось заданим ззовні зразком, дії, спрямовані на роз'єднання і з'єднання частин, а також і контрастні, протилежні дії, зворотні заданому, очікуваному, протилежні чітко встановленому. Причому досить часто ці всі означені лінії виявляються як окремо, так і у процесі однієї

експериментальної діяльності. Тому дитяче експериментування так само можна класифікувати за спрямованістю розуму дитини як за переважаючим принципом побудови цієї діяльності: дитяче експериментування як аналогізування, дитяче експериментування як комбінування і як реконструювання.

Постановка завдання. Отже, метою даною публікації є опис структури дитячого експериментування, що характеризується певною векторною спрямованістю розуму дитини, має свою внутрішню логіку протікання та може бути класифікованим за переважаючим принципом побудови предметно-практичних дій. Це дасть можливість розробляти ефективні шляхи діагностики та розвитку як самої діяльності експериментування, так і процесу розуміння, що домінує у структурі дитячого експериментування. А це створює передумови успішного розумового орієнтування дитини в нових ситуаціях інформаційних переважань та інформаційної невизначеності.

Виклад основного матеріалу. М.М. Поддяковим описані загальні види дитячого експериментування, а саме це предметно-практичне і внутрішнє розумове. Також дитяче експериментування він класифікує за тим, в якій сфері діяльності відбувається, експериментування може бути соціальним (коли діти пробують на дорослих і однолітках різні форми своєї поведінки), експериментування може бути з живою або неживою природою, із предметами, створеними людиною, зокрема предметами побуту, своїми іграшками тощо. Ми передбачали, що незалежно від того, як відбувається дитяче експериментування, як суто предметно-практична діяльність або внутрішня розумова, а також незалежно від того, в якій сфері (у сфері соціальній, або предметній, або змішаній), воно протікає, завжди буде проявлятися загальна розумова спрямованість як тенденція до пошуку аналогів або комбінуванню чи реконструюванню. І ця розумова тенденція, як внутрішня «логіка» побудови діяльності, спеціально досліджувалась нами протягом 2 років. В експериментальній роботі в різний час взяли участь 50 дошкільників четвертого року життя. Дослідження приводилось в індивідуальні форми на базі ЗДО № 65 та Центру дитячого розвитку «Умнички» м. Києва. Кожній дитині пропонувалася кількість предметів і не пояснювалось, як із ними можна діяти. Цими предметами були: аркуш картону, білий пластилін, маса з маленьких кульок блакитного кольору, які легко роз'єднуються і об'єднуються, розсипаються на маленькі кульки і знов зліплюються при

стисканні, але не втрачають свою форму, до них не можна приліпити інші предмети, як до пластиліну, якщо протикати цю масу, то вона розсипається на окремі частини. Також ще додавався стакан із водою. Дитині пропонувалось подивитися на ці предмети і діяти з ними, як їй захочеться. Новим невідомим предметом у цьому переліку для дітей була маса з блакитних кульок, що має описані специфічні властивості. Усі описані предмети виставлялись перед дитиною на столику, і їй пропонувалось діяти з ними, як їй хочеться, робити все, що спаде на думку. Кожна дитина мала три спроби діяти експериментування із предметами. Кожна спроба здійснювалась з інтервалом у кілька днів.

Спостереження за діями дітей показали, що експериментування як окремий вид діяльності зароджується у простих орієнтувальних діях дитини. Головна відмінність експериментальних дій із предметом від орієнтувальних дій полягає в тому, що в експериментальних діях завжди буде з'являтися задум, ідея. У дітей четвертого року життя він буде нечітким, але його можна фіксувати у вигляді передбачень, прогнозування дитиною результатів своєї діяльності. Експериментальні дії завжди стають підкорені якійсь ідеї, меті, на кшталт «що буде якщо?...», «це можна зробити ще так, і як тоді буде?». У дитячому експериментуванні можна виділити певні виховні етапи протікання, а кожен етап має певні якісні характеристики і результат. Ними є: 1) постановка задачі; 2) поява гіпотези щодо прихованих властивостей предмета і гіпотези щодо своїх майбутніх дій із предметом; 3) розуміння нових властивостей предмета і того, що треба робити (або не робити), щоб вони проявлялись. Етап, на якому дитина сама собі ставить задачу діяти із предметом певним чином, є початком процесу експериментування. Адже навіть якщо задача задана дитині ззовні, вона все одно переформулює її для себе, довізначає (за С.І. Машбицем) цю задачу, а отже, сама собі її ставить. Задача може трансформуватися і змінюватися у процесі експериментальних дій із предметом, але це відбувається одночасно із трансформацією образу майбутніх експериментальних дій. Так дитина може брати пластилін і починати розминати його, потім запитує в експериментатора, чи можна розмазати пластилін по картону, щоб вийшла хмарка. Виконуючи пластилінову аплікацію, таким чином, як вона же робила це раніше, дитина згодом звертає увагу на блакитну масу з кульок, бере її в руки, починає м'яти. Маса дуже відрізняється від пластиліну, її не можна скатати у

велику рівну кулю або видовжити її. Здійснюючи подібні дії з масою, дитина розуміє, що ліпити з неї не можна, і вона повідомляє експериментатора, що буде прикрашати хмарку шматками цієї маси. Як видно з наведеного прикладу, дитина не лише сама ставить собі задачу, вона її переформулює відповідно до того, які нові предмети з недослідженими властивостями вона вводить у свою діяльність. І на цьому ж етапі виникають нові ідеї щодо своїх майбутніх дій і ідеї щодо майбутнього результату (біла хмарка, прикрашена біла хмарка). Поява гіпотези свідчить про перехід процесу експериментування на новий етап. У процесі дитячого експериментування гіпотеза формується у внутрішньому образному плані як результат практичних дій дитини. Також гіпотеза може зумовлювати предметно практичні дії дитини. Як правило, ці два випадки перемішуються між собою, що є ще одною ілюстрацією переходу від наочно-дійового мислення до наочно-образного мислення в процесі дитячого експериментування. Наприклад, ми спостерігали випадки, коли дитина стискала блакитну масу, відривала від неї шматки і знову скріплювала її між собою, однак нічого не могла зліпити з неї, а потім змішала її з білим пластиліном. У результаті цих дій дитина зрозуміла, що якщо змішувати невелику кількість блакитних кульок із пластиліном, то вже можна буде зліпити певні фігурки. Така ідея зумовила образ наступних експериментальних дій – дитина певний час додавала до пластиліну і віднімала блакитну ліпку масу, створюючи найбільш вдалий варіант для ліплення.

Третім етапом процесу дитячого експериментування є розуміння прихованої властивості предмета, яка висіє тільки в результаті певних дій із цим предметом (і) або в поєднанні з іншими предметами. Розуміння в даному випадку протікає як творчий процес, спрямований на отримання нового знання новим експериментальним шляхом. Ми маємо всі підстави розглядати процес розуміння як процес, що домінує під час побудови дитиною власної діяльності експериментування і під час створення дитиною продукту – певного смислового конструкту.

Можна сказати, що розуміння не лише завершує дитяче експериментування, воно наскрізь пронизує його і має свій певний якісний результат на кожному етапі. З початку у вигляді розуміння того, що можна робити із предметом, далі як передбачення того, які його властивості проявляться, як по-іншому можна діяти, щоб предмет проявив свої властивості. І на кінцевому етапі це

розуміння як розв'язок тої задачі, яка була прийнята/поставлена дитиною. У процесі дитячого експериментування розуміння виступає таким смисловим конструктом, в якому поєднується те, що дитина раніше знала про досліджувані об'єкти, і те, що вона дізналася у процесі експериментування.

Отже, дитяче експериментування – потокова діяльність, спрямована на розуміння із чітко вираженою тенденцією до трьохкомпонентної стратегіальної структури. А у структурі дитячого експериментування, як описано вище, в певній віковій специфічності представлені всі компоненти стратегії творчої діяльності: створення задачі, як усвідомлення певної проблемності, поява ідей та розуміння нових властивостей досліджуваного явища, а також розуміння дитиною свої власних можливостей.

Стратегіальна структура дитячого експериментування свідчить про те, що ця діяльність кожен раз протікає по-новому і спрямовується згідно з якимось внутрішнім принципом або регулятором, яким і визначається. Спостерігаючи за діяльністю дітей у процесі заданою ситуації експериментування, ми з'ясували, що частіше всього діти вибудовують свою діяльність за аналогією тому, як вони діяли раніше. Дії за аналогією своїм корінням відходять до наслідувальних дій. Сам по собі феномен наслідування складний, багатоаспектний. Саме в наслідувальних діях дошкільників, у перенесення ними тих зразків діяльності, що задані оточуючими їх дорослими, педагогами та іншими дітьми, проступають всі ознаки аналогізування. Крім того, у процесі перенесення аналог зазнає істотних трансформацій. Досліджуючи нові властивості предмета, дитина спочатку діє за аналогією тому, як вона діяла раніше з іншими предметами. Скажімо, якщо ліпка блакитна маса схожа дещо на пластилін, то дитина буде намагатися м'яти її і щось з неї зліпити. Однак у результаті цих дій виявляються властивості, які невідомі були раніше дитині, вони зумовлюють нові експериментальні дії і появу нових образних конструктів. Ми спостерігали випадки, коли діти відривали шматки маси і кидали у стакан із водою, на відміну від пластиліну, маса не танула, що призводило до радісного дивування і створення нових ідей.

Дитяче експериментування, що протікає за принципом комбінування, характеризується тим, що дитина поєднує у процесі своєї діяльності досліджуваний предмет з іншими предметами так, що і сам досліджуваний предмет і те,

із чим він з'єднується, не лише змінюють свій вигляд, а і проявляють нові властивості. Так, скажімо, як у наведеному вище прикладі, дитина поєднувала ліпку масу із пластиліном. Згідно з нашими спостереженнями, дитяче експериментування, що відбувається за принципом комбінування, зустрічається з такою ж частотою, як і експериментування, що здійснюється за принципом аналогізування.

Дитяче експериментування, що здійснюється за принципом контрастного реконструювання, зустрічається рідше, ніж попередні види. Однак воно дозволяє виявляти нові властивості добре знайомих дітям предметів. Для такого типу побудови діяльності характерне використання предмета, протилежне тому, як він використовується у звичному побуті. Якщо пластилін призначений для ліплення або скріплення інших предметів, то якщо дитина мочила його у стакані з водою, а потім поєднувала з великою кількістю липкої маси до тих пір, поки пластилін не перестав танути, то такі альтернативні дії призводять до збагачення розуміння властивостей предмету. Як правило, альтернативні експериментальні дії викликають у дітей багато позитивних емоцій, смішать їх. Найбільш яскраво проявляються альтернативне реконструююче експериментування в мовленнєвій творчості. наведем приклад описаний К. Чуковським, коли дівчинка співала пісеньку «навпаки»: «Дам шматок молока і стакан пирога». Яскравими прикладами альтернативного реконструюючого експериментування у предметно-практичній діяльності є випадки, коли діти пробували малювати пластиліном на картоні.

Отримані нами кількісні дані ми представили у вигляді таблиці 1.

Як видно з наведених даних, на початку діти експериментували із предметами за принципом аналогізування і комбінування. Лише незначна кількість дошкільників здійснювали альтернативні реконструюючі дослідження властивостей предметів. Це було на кшталт використання липкої блакитної маси для того, щоб утримувати лист картону в різних положеннях. Також незначна кількість дітей не експериментувала із предме-

тами, а намагалася ліпити, або просто м'яти ліпку масу в руках, діти не продукували ідеї щодо своєї діяльності із предметами, не намагались звертатись до експериментатора за допомогою. Під час другого етапу (підхід 2) значно збільшилась кількість дітей, які будували експериментування за принципом альтернативного реконструювання. А з часом дошкільники все більше ускладнювали свою діяльність, вводили в неї більшу кількість предметів, поєднували їх між собою, альтернативні спроби буди підкорені певній ідеї. І через кілька днів, вправляючись в експериментуванні, діти проводили із предметами все більшу кількість осмислених проб із переважанням комбінуючих та альтернативних дій. Під час третього підходу різко знизилась кількість експериментування за аналогією, а збільшилась кількість комбінаторного та реконструюючого експериментування. Це свідчить про те, що дитяче експериментування швидко розвивається, ускладнюється і призводить до більш якісного протікання процесів розуміння в дошкільників. Як правило, це відбувається в ситуаціях вільного дитячого експериментування, коли дошкільники не обмежені у своїх діях.

Висновки. Дитяче експериментування як окремий вид діяльності зароджується у простих орієнтувальних діях дитини. Головна відмінність експериментальних дій від орієнтувальних дій полягає в тому, що в експериментальних діях дитини завжди буде з'являтися задум, ідея як образ майбутніх дій. Дитяче експериментування має певну структуру: постановка задачі; поява гіпотези щодо прихованих властивостей предмета і гіпотези щодо своїх майбутніх дій із предметом; розуміння нових властивостей предмета і того, що треба робити (або не робити), і щоб вони проявлялись.

Задум, як образ майбутньої діяльності з предметами, так само як і мета цієї діяльності, формується у процесі предметно-практичних дій. У дітей четвертого року завдяки розвитку наочно-образного мислення, пробні експериментальні дії стають все більше обумовленими появою задуму того, як можна діяти. Цей задум дифузний, легко піддається змінам у процесі нових предметно-практичних дій.

Таблиця 1

Види творчого дитячого експериментування

Кількість підходів	Аналогізування	Комбінування	Альтернативне реконструювання	Непродуктивна діяльність
1	23	21	2	4
2	20	22	8	0
3	10	26	14	0

Результатом дитячого експериментування є розуміння прихованих неочевидних властивостей досліджуваного предмета і поєднання цих знань в одному смислово конструктивному з тим, що вже дитині відомо про цей предмет.

Дитяче експериментування доцільно класифікувати за загальною спрямованістю розуму дитини, за переважаючим принципом побудови діяльності: дитяче експериментування як анало-

гізування, дитяче експериментування як комбінування і дитяче експериментування як реконструювання.

Дитяче творче експериментування спонтанно ускладнюється і розвивається, коли дошкільник знаходиться в невимушеній вільній ситуації, за таких умов зростає кількість комбінаторного і реконструюючого альтернативного видів дитячого експериментування.

Список літератури:

1. Біла І.М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці. Київ : Веселка, 2011. 431 с.
2. Ваганова Н.А. Стратегічні тенденції аналогізування і комбінування в процесі розуміння старшими дошкільниками нових завдань Стратегії творчої діяльності: школа В.А. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. С. 201–264.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
4. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). Київ : Освіта України, 2007. 388 с.
5. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка дошкольника. Ближние и дальние горизонты. Москва : Обруч, 2013. 192 с.
6. Поддьяков А.Н. Комбинаторное экспериментирование дошкольников с многосвязным объектом – черным ящиком. URL : <http://www.voppsy.ru/issues/1990/905/905065.htm>.
7. Третяк Т.М. Творче мислення як процес побудови образу. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, т. 12. Психологія творчості, вип. 26. Київ : Фенікс, 2019. С. 318–326.

Hulko Yu.A. STRUCTURE AND TYPES OF CHILDREN'S CREATIVE EXPERIMENTATION

Children's experimentation is the second leading activity of preschool children, it is an organic natural product of the child's psyche and at the same time is an important condition for its development and functioning. Children's experimentation is such a cognitive activity that generates new ways of dealing with objects, due to which these objects or phenomena show their new non-obvious properties, functions. Children's experimentation as a separate type of activity arises in the simple orienting actions of a child. The main difference between experimental actions with an object and orientation actions will be that the experimental actions of a child always have a plan, a hypothesis as an image of future actions. Basing on the main points of the V.O. Moliako's creative constructology conception, some main stages of children's experimentation can be identified: 1) problem statement; 2) the emergence of a hypothesis about the hidden properties of the object and a hypothesis about their future actions with the object; 3) understanding of the new properties of the object and what needs to be done (or not done) for them to be manifested. The child sets himself tasks for object-practical experimental activities with objects. Hypothesis as an image of future activity with objects, as well as the purpose of this activity, is formed in the process of object-practical actions. In the course of our research, we observed the cases when the image of future actions, the idea of activity conditioned the object-practical actions, preceded them, but thanks to these further actions it was transformed and modified. The result of children's experimentation is an understanding of the hidden non-obvious properties of the object and the semantic combination of this knowledge in one semantic construct with what the child already knows about this object. The study showed the legitimacy of the new classification of children's experimentation on the direction of the child's mind when dealing with objects, as the predominant internal principle of construction of this activity: children's experimentation as analogy, children's experimentation as a combination and children's experimentation as reconstruction.

Key words: *creative activity, children's experimentation, idea, analogizing, combining, alternative reconstruction.*

Дончев Ф.А.

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Мазяр О.В.

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПІДЛІТКІВ-ТРАНСГУМАНІСТІВ

У статті представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження проблеми Я-концепції в контексті психології підлітків-трансгуманістів. Головний аспект психології трансгуманістів-підлітків розуміється як складний і багатовимірний конструкт, що включає когнітивні особистісні компоненти. Розглядаються результати досліджень про особливості різних видів Я-концепції у підлітків-трансгуманістів. Я-концепція розуміється як система усвідомлених і стійких уявлень індивіда про себе. Її диференціювання відбувається вже у поняттях «образ Я», «самоприйняття», «самооцінка», «самоповага», «самовпевненість». В емпіричному дослідженні взяли участь 115 підлітків. Виявлено вікові та гендерні відмінності профілю самооцінок множинних видів інтелекту (за теорією Г. Гарднера), визначена структура взаємозв'язків між самооцінками і взаємозв'язком інтелектуальних Я-концепцій із показниками тестів пізнавальних здібностей і шкільною успішністю підлітків-трансгуманістів. В дослідженні описані різні профілі Я-концепції в обдарованих і пересічних підлітків або навіть серед тільки обдарованих. Виявлено вплив рівня інтелекту на академічну Я-концепцію учнів середніх і старших класів при відсутності такого впливу на загальну Я-концепцію. Значні вікові відмінності за всіма шкалами опитувальника С. Хартер виявлені в обдарованих підлітків VI-XI класів. Вплив віку виявлявся також у загальній та академічній Я-концепції обдарованих підлітків: Я-концепції виявились достовірно найнижчими в XI класі у порівнянні із середніми класами. Емпіричні результати не підтверджують положення про 8 видів незалежного інтелекту. Отримані дані не виявили суттєвих вікових відмінностей між самооцінками різних видів інтелекту. Встановлені гендерні відмінності інтелектуальних профілів. Вирішено питання про взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних оцінок множинних видів інтелекту ускладнюється обмеженістю надійних і валідних об'єктивних інструментів для вимірювання деяких видів інтелекту. Питання про структуру інтелектуальної Я-концепції залишається невизначеним. Результати кореляційного і факторного аналізу отриманих даних дають підстави зробити висновок про те, що самооцінки різних видів інтелекту відносно незалежні між собою, хоча взаємопов'язані, найчастіше позитивно, але, можливо, й негативно.

Ключові слова: множинний інтелект, трансгуманісти, підлітки, самооцінка, Я-концепція.

Постановка проблеми. Динаміка інформаційного простору, з-поміж задоволення потреб людини, обумовлює кризу самоідентичності. Надто вразливою категорією є підлітки, позаяк не мають достатнього життєвого досвіду, щоби здійснювати адекватний вибір між тими образами Я, що пропонуються. Однією з таких груп підлітків є так звані трансгуманісти. У вітчизняних і зарубіжних публікаціях не пропонуються специфічні підходи і методи ідентифікації таких підлітків, їхнього розвитку та навчання, психолого-педагогічного супроводу і підтримки. Наявні пропозиції будуються на стереотипних уявленнях і не мають наукових доказів про їхні особливості та потреби. Проблема обумовлена

значною кількістю концепцій трансгуманізму, які не можуть бути замінені спрощеними робочими концепціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Майже всі сучасні концепції трансгуманізму створені в останні десятиліття ХХ століття [14; 32; 33]. Під цим феноменом розуміють світогляд осіб, які наголошують на необхідності розвитку розуму і сприяють цьому [13]. Певною мірою це збігається з прагненням здійснювати розвиток власних здібностей та обдарованості, що обумовлюють успіх у певному виді діяльності [4; 7]. Своєю чергою, це дає підстави використовувати інструментарій дослідження Я-концепції обдарованих осіб для вивчення Я-концепції трансгуманістів.

Назагал Я-концепція розуміється як система усвідомлених і стійких уявлень індивіда про себе. Її диференціювання відбувається вже у поняттях «образ Я», «самосприйняття», «самооцінка», «самоповага», «самовпевненість» [1; 2; 5].

У моделі Дж. Фельдхузен «Ідентифікація та розвиток таланту в навчанні» специфіка особистості визначається як композиція загальних інтелектуальних здібностей, позитивної самооцінки, мотивації досягнення й таланту [16]. У запропонованій Ф. Ган'є диференційованій моделі обдарованості і таланту Я-концепція виконує роль одного з найважливіших каталізаторів розвитку потенціалу підлітка [20]. Важлива роль відводиться Я-концепції у «Мюнхенській моделі», за якою це – багатофакторний конструкт здібностей, які слугують предикторами обдарованості [24]. Визначення Дж. Рензулли у трьохрівневій моделі включає основні аспекти потенціалу особистості, необхідні для її розвитку [25].

Одними із найважливіших якостей, що сприяють розвитку особистості та її досягнень у певних видах діяльності, виступають позитивна і реалістична Я-концепція, усвідомлення й адекватна самооцінка власних здібностей [17], [26], [38].

У дослідженнях Я-концепції підлітків найбільш часто використовуються опитувальники С. Хартер «Профіль самосприйняття для дітей» та «Профіль самосприйняття для підлітків» [20; 28]. Опитувальник для підлітків має 9 шкал: шкільна компетентність, соціальне прийняття, атлетична компетентність, фізична форма, професійна компетентність, романтичний потяг, поведінка, близькі дружні відносини, глобальна/загальна самооцінка [6]. Успішно використовуються й інші опитувальники, що засновані на багатовимірних теоріях Я-концепції [13; 18; 19; 24; 28; 30; 34; 35; 36]. Більшість порівняльних досліджень різних аспектів Я-концепції обдарованих й ординарних підлітків підтверджує дані про більш високі позитивні академічні і загальні показники Я-концепції обдарованих за відсутності відмінностей або більш низьких соціальних критеріїв Я-концепції (соціального прийняття, зв'язків з однолітками) [23; 28; 39]. У деяких дослідженнях обдаровані показували більш високі показники майже за всіма шкалами Я-концепції [29], в інших дослідженнях при більш високих академічних і соціальних показниках критеріїв Я-концепції в обдарованих виявились нижче особистісні, емоційні та фізичні критерії Я-концепції за відсутності відмінностей за моральними критеріями Я-концепції [30].

Описані профілі Я-концепції в обдарованих і пересічних підлітків або навіть серед тільки обдарованих [35; 39]; виявлено вплив рівня інтелекту на академічну Я-концепцію учнів середніх і старших класів при відсутності такого впливу на загальну Я-концепцію [11]. Значні вікові відмінності за всіма шкалами опитувальника С. Хартер виявлені в обдарованих підлітків VI-XI класів [29]. Вплив віку виявлявся також у загальній та академічній Я-концепції обдарованих підлітків [11].

Відповідно до теорії множинних інтелектів Г. Гарднера, кожна людина володіє кількома відносно незалежними видами інтелекту [3].

Постановка завдання – встановити відмінності інтелектуальних профілів восьми видів інтелекту за Г. Гарднером у підлітків-трансгуманістів. Зокрема, 1) визначити гендерні та вікові особливості співвідношення різних видів інтелекту у самосприйнятті обдарованих трансгуманістів; 2) описати взаємозв'язки між самооцінкою та множинними інтелектами; 3) виявити взаємозв'язок між інтелектуальною Я-концепцією із тестовими показниками пізнавальних здібностей і шкільної успішності обдарованих трансгуманістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні брали участь 115 учнів VI-XI класів (51 хлопець і 64 дівчини), які навчалися у спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях із високими інтелектуальними і творчими здібностями. Ці підлітки ідентифікують себе як трансгуманісти. Діагностика здібностей учнів здійснювалася за допомогою таких методик, адаптованих для дослідження [9]:

1. Мюнхенські тести пізнавальних здібностей для обдарованих учнів KFT Kognitiver Fähigkeitstest [23].

2. Вербальні тести творчого мислення «Незвичайне використання» зі словами-стимулами «Газета» і «Дерев'яна лінійка».

3. Короткий тест творчого мислення (малюнковий).

4. Анкета для визначення самооцінки 8 видів інтелекту за Г. Гарднером, що включає 24 висловлювання (по 3 для кожного виду) [12; 13].

Учні оцінюють кожне висловлювання залежно від того, наскільки воно їм відповідає: від «зовсім не підходить» з оцінкою в 1 бал до «повністю підходить» з оцінкою 5 балів. Аналізувалася і шкільна успішність за рік. Для обробки результатів застосовувалися методи математичної статистики: описова статистика, порівняння середніх за допомогою критерію Стьюдента, кореляційний, факторний і дисперсійний аналіз. За кожним

видом множинних інтелектів підраховані середні самооцінки окремо за чотирма віковим групам (класами) (рис. 1). На графіках інтелектуальні профілі учнів IX, X і XI класів демонструють певну схожість, тоді як профіль семикласників має відмінності.

За сумарними показниками для будь-якого віку результатами є достовірно більш високі самооцінки математичного інтелекту хлопців, ніж дівчат (10 і 8 відповідно, $p < 0,003$), узгоджувалися з їхніми балами за математичною шкалою КФТ (28 та 25 відповідно, $p < 0,040$). Крім того, за сумарними для всіх учасників даними дівчата трохи вище оцінювали свій лінгвістичний інтелект (11 і 8, відповідно, $p < 0,043$). Ці відмінності відбивалися у профілі інтелекту (Рис. 2).

За допомогою кореляційного аналізу виявлені статистично значущі кореляції між самооцінкою різних видів інтелекту, які виявились досить низькими. Це може вказувати на відносну незалежність цих видів у цілісній інтелектуальній Я-концепції підлітків-трансгуманістів (табл. 1).

За допомогою факторного аналізу матриці кореляцій та Varimax-обертання виділені чотири фактори, що пояснюють 71,74% дисперсії (табл. 2). У перший фактор увійшли самооцінки природно-наукового, візуально-просторового, тілесно-кінестетичного і математичного видів інтелекту. У другому факторі містяться самооцінки внутрішнього і міжособистісного інтелекту. У третьому факторі містяться самооцінки вербально-лінгвістичного і з негативним знаком математичного інтелекту. Таким чином, емпіричні результати не підтверджують положення про 8 видів незалежного інтелекту. Значні кореляції з тестами пізнавальних здібностей КФТ знайдені тільки для самооцінок вербально-лінгвістичного інтелекту з вербальною шкалою (0,31) і сумарним показником (0,25) та логіко-математичного інтелекту з математичною шкалою (0,28). Самооцінки природничо-наукового і логіко-математичного інтелекту значимо позитивно корелюють з успішністю (0,27 та 0,39), причому перший показує найвищі кореляції з оцінками з фізики (до 0,54), а другий – з оцінками з алгебри і

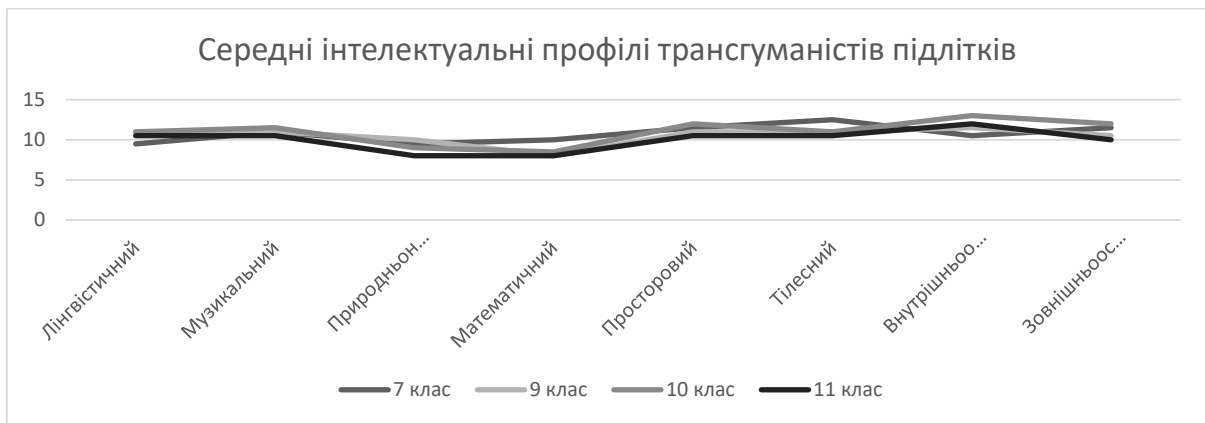


Рис. 1. Середні інтелектуальні профілі підлітків-трансгуманістів

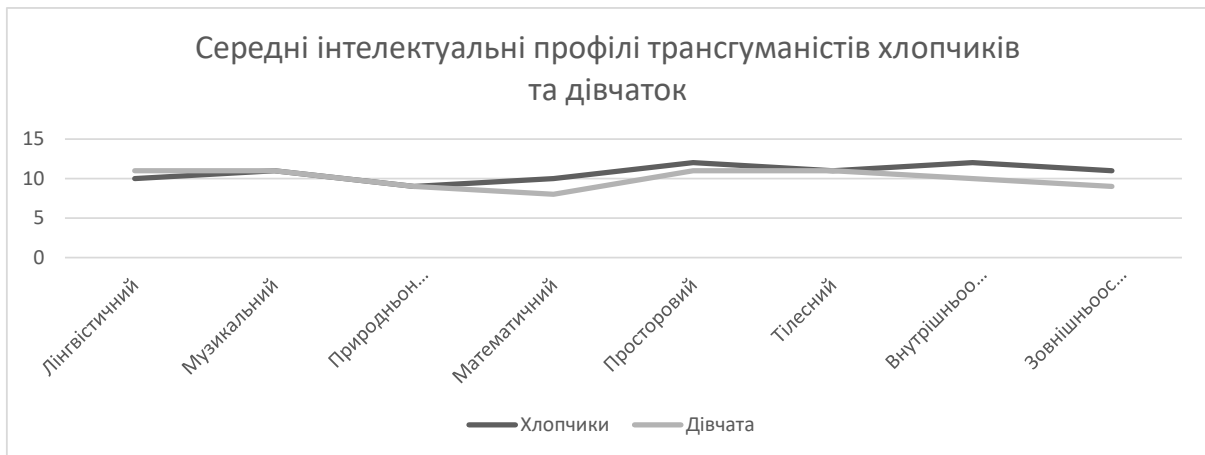


Рис. 2. Середні інтелектуальні профілі трансгуманістів хлопців і дівчат

Таблиця 1

Кореляції між самооцінками різних видів інтелекту

Види інтелекту	1	2	3	4	5	6	7	8
Природнонауковий		0,30	0,22	0,21	0,21	0,25	0,31	0,21
Візуально-просторовий	0,30		0,36	0,23	0,36	0,24	0,24	0,36
Тілесно-кінестетичний	0,22	0,36		0,21	0,24	0,23	0,21	0,22
Внутрішньоособистісний	0,21	0,23	0,21		0,41	0,24	0,24	0,31
Міжособистісний	0,21	0,36	0,24	0,41		0,30	0,27	0,24
Вербально-лінгвістичний	0,25	0,24	0,23	0,24	0,30		-0,22	0,30
Логіко-математичний	0,31	0,24	0,21	0,24	0,27	-0,22		0,22
Музикальний	0,21	0,36	0,22	0,31	0,24	0,30	0,22	

Таблиця 2

Результати факторного аналізу самооцінок видів інтелекту. Повернена матриця компонентів

Види інтелекту	Компоненти			
	1	2	3	4
Природнонауковий	0,725			
Візуально-просторовий	0,693			
Тілесно-кінестетичний	0,633			
Внутрішньоособистісний		0,885		
Міжособистісний		0,727		
Вербально-лінгвістичний			0,886	
Логіко-математичний	0,510		-0,597	
Музикальний				0,884

геометрії (0,46-0,56). Водночас самооцінки музичного і тілесно-кінестетичного видів інтелекту негативно корелюють з сумарним показником KFT й успішністю (-0,27 та -0,33). Спираючись на ці дані, можна стверджувати, що кореляція незначна.

Методом виділення факторів використано метод головних компонент. Метод обертання: варімакс з нормалізацією Кайзера. У Табл. 2 показані факторні ваги вище 0,4. Встановлено також значні позитивні кореляції самооцінок вербально-лінгвістичного і природничо-наукового видів інтелекту з усіма показниками у вербальному (0,35 і 0,26) і з показником розробленості у візуальному та логіко-математичному (0,27 і 0,33) тестах творчого мислення. Отримані дані не виявили суттєвих вікових відмінностей між самооцінками різних видів інтелекту. Встановлені гендерні відмінності в інтелектуальній Я-концепції в низці аспектів виявились близькими до висновків попередніх досліджень [12; 18; 29; 34].

Вирішення питання про взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних оцінок множинних видів інтелекту ускладнюється обмеженістю надійних і валідних об'єктивних інструментів для вимірювання деяких видів інтелекту. Питання про структуру інтелектуальної Я-концепції залишається невизначеним.

Висновки. Проведене дослідження присвячене порівняльному вивченню інтелектуальної

Я-концепції підлітків-трансгуманістів (учнів VII-XI класів) за допомогою методики діагностики самооцінок множинних видів інтелекту, відповідно до теорії Г. Гарднера. За цими дослідженнями вікові відмінності між самооцінками одного і того ж виду інтелекту виявились незначними, але знайдені відмінності за профілями цих самооцінок між семикласниками і старшими учнями. Встановлені гендерні відмінності інтелектуальних профілів відповідали описаним в інших дослідженнях, зокрема за участю обдарованих дітей і дорослих. Результати кореляційного і факторного аналізу отриманих даних вказують, що самооцінки різних видів інтелекту незалежні між собою, хоча взаємопов'язані як позитивно так й негативно. Позитивні кореляції самооцінок деяких видів інтелекту із показниками відповідних субтестів або успішністю з навчальних дисциплін дозволяють говорити про диференційовані уявлення обдарованих учнів про свої здібності до різних видів інтелектуальної діяльності.

Дослідження має низку обмежень. Зроблені висновки потребують уточнення на більш широкій вибірці та поглибленому вивченні індивідуальних випадків. Оскільки ці висновки повинні базуватися на групових даних, вони можуть приховувати індивідуальні проблеми, зокрема й бути пов'язаними з Я-концепцією.

Список літератури:

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : «Прогресс», 1986. 320 с.
2. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2011. № 1. С. 54–65.
3. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. Москва : Вильямс, 2007. 512 с.
4. Мазяр О.В. Проблема обдарованості: субособистісний підхід. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Т. VII. Вип. 13. С. 87–94.
5. Марцинковская Т.Д. «Образ Я» в современном мире: константы и трансформации. *Мир психологии*. 2009. № 4. С. 142–149.
6. Радина Н.К., Терещенкова Е.Ю. Личностный опросник С. Хартер – психодиагностический инструмент нового поколения для изучения персональной идентичности подростка. *Психология и школа*. 2006. № 4. С. 3–20.
7. Теплов Б.М. Способности и одарённость. *Психология индивидуальных различий. Тексты*. Москва : Изд-во Моск. Ун-та, 1982. 136 с.
8. Цой А.Б. Самооценки интеллекта и их влияние на социально-психологическую адаптацию учащихся. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2012. Т. 5. № 1. С. 14–25.
9. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Москва : Изд-во МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 368 с.
10. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы. *Психологические исследования*. 2014. Т. 7. № 38. С. 7. URL : <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n38/1066-shcheblanova38.html> (дата обращения: 30.11.2016).
11. Campbell L., Campbell B., Dickinson D. Teaching and learning through multiple intelligences. (3rd ed.). Boston : Allyn & Bacon, 2003. 368 p.
12. Chan D. W. Perceived multiple intelligences among male and female Chinese gifted students in Hong Kong: the structure of the student multiple intelligences profile. *Gifted Child Quarterly*. 2006. Vol. 50. No. 4. P. 325–338.
13. Campbell D. T. Natural selection as an epistemological model». *A handbook of method in cultural anthropology* / R. Naroll, R. Cohen (Eds.). New York : National History Press. P. 51–85.
14. Conceptions of giftedness / Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.) ; 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 467 p.
15. Dai D. Y., Swanson J. A., Cheng H. State of research on giftedness and gifted education: a survey of empirical studies published during 1998–2010 (April). *Gifted Child Quarterly*. 2011. Vol. 55. No. 2. P. 126–138.
16. Feldhusen J. F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. *Conceptions of Giftedness* / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). New York : Cambridge University Press, 2005. P. 64–79.
17. Freeman J. Gifted lives: what happens when gifted children grow up? London ; New York : Routledge, 2010. 328 p.
18. Furnham A., Arteché A., Chamorro-Premuzic T., Keser A., Swami V. Self- and other-estimates of multiple abilities in Britain and Turkey: A cross-cultural comparison of subjective ratings of intelligence. *International Journal of Psychology*. 2009. Vol. 44. No. 6. P. 434–442.
19. Furnham A., Shagabutdinova K. Sex differences in estimating multiple intelligences in self and others: A replication in Russia. *International Journal of Psychology*. 2012. Vol. 47. No. 6. P. 448–459.
20. Gagné F. From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. *Conceptions of Giftedness* / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 2005. P. 98–120.
21. Harter S. Susan Harter self-report instruments. *The University of Denver Portfolio*, 2012. URL : <https://portfolio.du.edu/SusanHarter/page/44210>.
22. Hoge R. D., Renzulli J. S. Self-concept and the gifted child. *The National Research Center on the Gifted and Talented*. The University of Connecticut, 1991. 57 p.
23. Kosir K., Horvat M., Aram U., Jurinec N. Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*. 2016. Vol. 27. No. 2. P. 129–148.
24. Munich studies of giftedness / Heller K. A. (Ed.). Berlin : LIT Verlag Dr. W. Hopf, 2010. P. 92–101.
25. Neto F., Ruiz F., Furnham A. Sex differences in self-estimation of multiple intelligences among Portuguese adolescents. *High Ability Studies*. 2008. Vol. 19. No. 2. P. 189–204.
26. Reis S. M. Is this really still a problem? The special needs of gifted girls and women. *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives* / C. M. Callahan, H. L. Hertberg-Davis (Eds.). New York : Routledge, 2013. P. 343–357.
27. Renzulli J. S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*. 2012. Vol. 56. No. 3. P. 150–159.

28. Rinn A. N., Jamieson K. M., Gross C. M., McQueen K. S. A canonical correlation analysis of the influence of social comparison, gender, and grade level on the multidimensional self-concepts of gifted adolescents. *Social Psychology Education: An International Journal*. 2009. Vol. 12. No. 2. P. 251–269.
29. Rudasill K. M., Capper M. R., Foust R. C., Callahan C. M., Albaugh S. B. Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*. 2009. Vol. 32. No. 3. P. 340–367.
30. Shani-Zinovich I., Zeidner M. The elusive search for the personality of the intellectually gifted student: some cross-cultural findings and conclusions from the Israeli educational context. *Talent Development & Excellence*. 2013. Vol. 5. No. 2. P. 13–22.
31. Syzmanowicz A., Furnham A. Gender differences in self-estimates of general, mathematical, spatial and verbal intelligence: four meta analyses. *Learning and Individual Differences*. 2011. Vol. 21. No. 5. P. 493–504.
32. Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. Rethinking giftedness and gifted education: a Proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12. No. 1. P. 3–54.
33. The social and emotional development of gifted children: what do we know? / M. Neihart, S. Pfeiffer, T. L. Cross (Eds.) ; 2nd edition. Waco : Prufrock Press, 2015. 312 p.
34. Tirri K., Nokelainen P. Identification of multiple intelligences with the multiple intelligence profiling questionnaire III. *Psychology Science Quarterly*. 2008. Vol. 50. No. 2. P. 206–221.
35. Villatte A., Hugon M., de Léonardis M. Forms of self-concept in gifted high school students enrolled in heterogeneous classes. *European Journal of Psychology of Education*. 2011. Vol. 26. No. 3. P. 373–392.
36. Visser B. A., Ashton M. C., Vernon Ph. A. What makes you think you're so smart? Measured abilities, personality, and sex differences in relation to self-estimates of multiple intelligences. *Journal of Individual Differences*. 2008. Vol. 29. No. 1. P. 35–44.
37. Walberg H. J., Paik S. J. Making Giftedness Productive. *Conceptions of Giftedness* / R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). New York : Cambridge University Press, 2005. P. 395–410.
38. Zeidner M., Shani-Zinovich I. A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non gifted Israeli students. *High Ability Studies*. 2015. Vol. 26. No. 2. P. 211–226.

Donchev F.A., Mazyar O.V. PECULIARITIES OF THE INTELLECTUAL SELF-CONCEPT OF ADOLESCENTS-TRANSHUMANISTS

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the problem of self-concept in the context of the psychology of transhumanist adolescents. The main aspect of the psychology of adolescent transhumanists is understood as a complex and multidimensional construct that includes cognitive personality components. The results of research on the characteristics of various types of self-concept in transhumanist adolescents are considered. The self-concept is understood as a system of conscious and stable representations of the individual about himself. Its differentiation occurs already in the concepts of "self-image", "self-perception", "self-esteem", "self-esteem", "self-confidence". The empirical study involved 115 adolescents. Age and gender differences in the profile of self-assessments of multiple types of intelligence were revealed (according to G. Gardner's theory), the structure of the relationship between self-assessment and the relationship of intellectual self-concepts with the indicators of tests of cognitive abilities and school performance of transhumanist adolescents was determined. The study describes the different profiles of self-conception among ordinary adolescents and transhumanist adolescents or only among transhumanist adolescents. The influence of the level of intelligence on the academic I concept of middle and senior students in the absence of such influence on the general I concept is revealed. Significant age differences on all scales of the S. Harter questionnaire were found in gifted adolescents of the VII–XI grades. The influence of age also affects the general and academic self-concept of gifted adolescents. Indicators of the intellectual self-concept turned out to be significantly low in the 11th grade compared to the middle classes. Empirical results do not support the 8 types of independent intelligence. The data obtained did not reveal significant age-related differences between self-assessments of various types of intelligence. Differences between intelligent profiles are established. The question of the relationship between objective and subjective assessments of multiple types of intelligence has been resolved. The problem is compounded by the limited availability of reliable and valid objective instruments for measuring certain types of intelligence. The question of the structure of the intellectual self of the concept remains uncertain. The results of the correlation and factor analysis of the data obtained allow us to conclude that the self-assessments of various types of intelligence are relatively independent among themselves, although they are interconnected, often positively, but possibly negatively.

Key words: multiple intelligences, transhumanists, adolescents, self-esteem, self-concept.

Козут О.О.

Донецький юридичний інститут Міністерства внутрішніх справ України

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

***Актуальність.** Важливою характеристикою ефективного функціонування організації є організаційна культура. Організація як система означає взаємодію компонентів та поєднання зусиль працівників на досягнення спільних цілей. Вона складається із багатьох елементів, що загалом дають уявлення про її стан: ціннісні орієнтації та погляди керівників щодо іміджу та програми розвитку організації, контроль робочого процесу, ставлення до працівників тощо. **Мета** – здійснити компонентний аналіз організаційної культури та дослідити важливість стресостійкості для її успішного розвитку. **Завдання:** дослідити складові елементи організаційної культури; виокремити компоненти стресостійкості, що сприяють її покращенню: резиліентність керівника організації, командний дух організації, конкурентоспроможність, професійність працівників тощо. **Висновки.** Стресостійкість в аспекті організаційної психології вивчається науковцями як організаційний стрес, менеджерський стрес, вигорання, професійний стрес тощо. Організаційна культура має певні складові елементи, які сприяють розвитку організації та стресостійкості її співробітників. Досліджено, що партнерські стосунки сприяють утворенню позитивних умов праці. Суперництво розглядається як стресогенний фактор, що формує агресивне ставлення до працівників та погіршує психологічний клімат організації. Резиліентність як стресостійкість є важливим елементом керівників організацій, допомагає пристосуватися до змін системи. Командний стиль роботи сприяє високопродуктивній організаційній культурі. Високоєфективні та стресостійкі працівники визначаються за рівнем кваліфікації та мотивації до виконання професійних обов'язків. Відсутність позитивної мотивації одного з працівників спонукає до стресогенності інших. Показники організаційної культури визначають показники стресогенності колективу: контроль та довіра керівництва, компетентність і мотивація персоналу. Найбільш вдалою є модель: високий рівень довіри до колективу та контроль робітничого процесу, наявність у штаті компетентних та вмотивованих працівників.*

***Ключові слова:** стрес-фактори, суперництво, організаційна культура, конкуренція, резиліентність, саботажник.*

Постановка проблеми. Сучасна психологія досягла певних вершин у розвитку особистості, у формуванні команд та організацій. Термін «організація» в перекладі з франц. “organizacion” означає устрій, внутрішню впорядкованість, узгодженість, взаємодію частин цілого, зумовлених його структурою. Соціальним обличчям організації є її організаційна культура. Нині вона досліджується з позиції системного підходу, що включає аналіз таких важливих структурних елементів, як: наявність привабливого іміджу організації, чітка програма розвитку, ефективно лідерство, стиль керування організацією, продуктивність працівників, позитивний клімат колективу, вміння справлятися з кризами тощо.

Стреси – невід'ємний складник кожної організації. Стрес – це причина емоційного вигорання на роботі, переживання якого може призвести до виникнення безсоння, хронічної втоми, депресії,

алергії, емоційного занепокоєння, захворювань опорно-рухової системи, виразкової хвороби шлунка, мігрені, захворювань серцево-судинної системи (гіпертонія, серцевий напад), нещасного випадку та навіть самогубства. Для підприємців це означає позбавлення трудових ресурсів, яке позначається на матеріальних витратах, спричинених лікарняними, та впливає на зниження результативності праці.

О. Брюховецька розглядає стрес як механізм деструктивної професіоналізації, що приводить до емоційного вигорання, невротизації і навіть до психопатизації управлінського персоналу [1]. Вміння вчасно реагувати на кризи системи, перемагати складні ситуації, робочі, професійні та організаційні стреси є важливим елементом організаційної культури. Г. Дзвоник, Т. Савченко вказують на певні відмінності в поняттях: «робочий стрес» виникає в результаті ускладнень, які

пов'язані із робочим середовищем, особливостями робочого місця, умовами праці; «професійний стрес» є особливостями самої професії; «організаційний стрес» виникає в результаті негативного впливу особливостей організації, в якій працює суб'єкт діяльності.

Особливе значення у цьому питанні приділяється дослідженню організаційного стресу керівників та працівників організації. Керівники є ланкою, яка забезпечує зв'язок між підлеглими та підрозділами організації. Це вимагає відповідної психологічної підготовки: високого рівня психологічної культури, правильного лідерства, розвинутого інтелекту для визначення стратегії організації, вміння вчасно відреагувати на конфліктні ситуації, створити сприятливі умови для розвитку кожного члена колективу тощо. В умовах змін керівники повинні бути стресостійкими (резилієнтними), вміти гнучко адаптуватися до зовнішніх та внутрішніх змін; вміти створити командний стиль роботи, в якому головною цінністю є взаєморозвиток, вміти створити організацію, що здатна до саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні психологи та коучі досліджують різні елементи організаційної культури: бізнес-інтелект, лідерство, стратегії та моделі організації (Алекс Яновський); стратегії поведінки в конфліктній ситуації (Томас Кілмен); комунікативні технології врегулювання соціальних конфліктів (О. Івачевська); моделі лідерської парадигми в умовах нестабільності та готовності до постійних змін (О. Нестуля); стилі керівництва (Дж. Мюнтон); командний стиль управління організаціями (Л. Карамушка, І. Ладанова); а також різновиди організаційної культури (О. Іщук); корпоративну культуру (М. Сапсан). Значне місце приділяється резилієнтності (стресостійкості) керівників освітніх організацій, що полягає в набутті ними певного рівня психологічної готовності до діяльності в умовах змін (О. Бондарчук); формуванні толерантності до професійного стресу (О. Брюховецька) [1].

Малодослідженою залишається проблема визначення стрес-факторів організаційної культури. Знання причин дає можливість вирішувати такі проблеми.

Постановка завдання. Мета – теоретично дослідити стрес-фактори організаційної культури. Завдання: описати стрес-фактори організаційної культури, на які необхідно звертати увагу керівникам організацій у розробці іміджу компанії та формуванні стратегічних планів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз сучасних досліджень та практичних робіт із стрес-факторами в організації в аспекті організаційної культури; системний підхід: різні явища виникають та існують у межах іншої системи, більш широкої, зв'язки між явищами виступають не епізодично, а є істотними умовами створення, існування, розвитку кожного з них і системи загалом; належність людини до різних систем проявляється в її психологічних якостях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Натепер найбільш поширеним визначенням стресостійкості особистості є таке. Стресостійкістю, на думку сучасних учених, є інтегративна властивість особистості, яка характеризується взаємодією інтелектуальних, мотиваційних, характерологічних, вольових складників особистості, які забезпечують їй досягнення цілі у складній емотивній ситуації [5]. Слід вирізняти стресостійкість у звичайних умовах, викликаних стресом життя та стресом смерті (Л. Китаєв-Смик) [5]. Стресостійкість успішної взаємодії особистості із соціальним середовищем визначається за показниками емоційної стійкості, низьким рівнем тривожності, високим рівнем саморегуляції, психологічною готовністю до стресу. Більш стресостійкими вважаються особи з інтернальним локусом контролю, упевнені у собі та такі, що не очікують схвалення. Стресостійкість залежить від способу життя та вміння впоратися із дистресовими станами. Менш стійкими до стресів є тривожні, не впевнені у собі особи із заниженою самооцінкою, що шукають схвалення та неадекватно сприймають ситуацію і себе в ній. Учені серед факторів, що посилюють «схильність» людини до нещасних випадків, виокремлюють такі як невідповідність особистості вибраній професії, низький рівень кваліфікації, негативний психофізіологічний стан, низький рівень стресостійкості, при цьому помітивши деякі особистісні властивості: легковажність та схильність порушувати правила.

Причини організаційного стресу мають особистісні мотиви, які своєю чергою впливають на неефективність організаційної культури. Особистісними причинами організаційного стресу є негативне відношення до виконання професійних обов'язків через невідповідність здібностей вибраній професії, через некомпетентність, через відсутність сенсу та мотивації виконувати професійні завдання. Організаційними причинами професійного стресу є відсутність ефективного лідера та ефективної команди (М. Сапсан). На

основі двох векторів (довіри і контролю) М. Сапсан визначив чотири варіанти корпоративної культури, такі як: високий контроль і низький рівень довіри (диктатура має місце за умов, коли контролюють персонал, а не процес), високий рівень довіри і низький рівень контролю (до ситуації підходять незріло); низький рівень довіри і контролю (персонал не бере відповідальності, орієнтується на отримання задоволення, підставляє інших, хоче отримати ресурси за умов докладання мінімальних зусиль); високий рівень довіри і контролю – це командний тип роботи.

За умов ефективної робочої атмосфери організація має високі результати праці. Більшість ефективних організацій наймають на роботу працівників, яких не треба розвивати, які вже мають високий рівень мотивації, компетенції. На основі знань про корпоративну культуру М. Сапсан визначається з оцінкою ефективності персоналу організації. Для цього він застосовує такі вектори, як відношення і компетенція: низький рівень продуктивності співробітників; «ентузіасты» – низькопродуктивні люди, яких треба навчати; «саботажники-терористи» маніпулюють керівниками (негативно ставляться до роботи), їх необхідно виявляти і звільняти; високопродуктивні співробітники компетентні і позитивно ставляться до виконання професійних обов'язків, енергійні, продуктивні, вмотивовані. Отже, корпоративна культура буває ефективною або неефективною, а співробітники низькопродуктивними або високопродуктивними.

Базовими цінностями командоутворення та розвитку відношень в успішній організації є: довіра, партнерство, свобода, відповідальність, творчий потенціал, здібність до інноваційних рішень, діалог, що пов'язаний з культурою, якість стосунків у процесі діяльності команди. В організації з високим рівнем організаційної культури учасники сприймають команду як зону психологічної безпеки, відчувають довірливу атмосферу для відкритого спілкування, орієнтуються на збереження людської гідності. Командний стиль організації, за Л. Карамушкою, характеризується специфічними особливостями взаємодії працівників, такими як: колективна діяльність заради досягнення спільної мети, діловитість спілкування, активність та особиста відповідальність кожного за результати діяльності команди, взаємовідповідальність та взаємозвітність команди; партнерство, взаємопідтримка, взаємозбагачення; створення умов для особистісного і професійного розвитку членів команди, індивідуальної саморе-

алізації; взаємодовіра один до одного; прояв гуманізму і толерантності (не критичне ставлення до недоліків інших) [4].

Організаційна культура включає психологічний клімат, цінності поведінки, вірування, переконання, організаційні діалоги. Стиль «команда», на думку Дж. Моутон, є найкращим, адже керівник орієнтується на досягнення мети діяльності та приділяє значну увагу взаєминам із колегами, підлеглими, зокрема налагодженню позитивного психологічного клімату організації. Останній, своєю чергою, поділяється на такі складники, як умови праці, стиль керування, рівень конфліктності, рівень задоволеності працею та самореалізація власних здібностей, взаємини з колегами, самооцінка власного внеску у СПК групи. Урахування таких СПК допомагає керівникам освітніх організацій сформувати командний стиль роботи.

Високоєфективні співробітники – лідери, вони енергійні, вмотивовані, компетентні. Модель лідера нині змінюється. Сьогодні коучі ставлять завдання перед керівниками: «або вас бояться, або бояться вас підвести, або вас ігнорують». Якщо раніше лідер вів за собою, організовував діяльність інших, домагався виконання, то зараз він створює умови для прояву потенціалу всієї команди, атмосферу довіри та емоційної безпеки. Лідер повинен бути стресостійким. Стресостійкість – це звичка перемагати. Леррі Вайдел визначає елементи шляху до перемоги: ухвалення рішення, перевиконання, коригування, доведення справи до кінця, постійне вдосконалення. Автор запевняє: якщо регулярно застосовувати наведені вище концепти, можна досягти серійності у своїх перемогах. О. Нестуля вбачає розвиток лідерських якостей у впливі ментальної моделі на поведінку лідера [5]. Л. Карамушка досліджувала характеристики «конкурентоздатної команди» та важливість командного підходу в управлінні сучасними організаціями. Інноваційно управлінське мислення науковець вбачає в орієнтації не на кожного персонально, а на команду загалом, що називає «управлінською командою» [4].

Атрибутами і характеристиками організаційної культури, за П. Харрісом і Р. Мораном, є усвідомлення себе і свого місця в компанії, комунікативна система і мова спілкування, взаємини між людьми, усвідомлення часу і відношення до нього, трудова етика і мотивація, світогляд, розвиток і самореалізація працівника, зовнішній вигляд, усвідомлення змін, харчування співробіт-

ників, цінності, норми, віра, реакція керівництва на кризи тощо. Рівнями організаційної культури є зовнішній (фірмовий стиль, слогани, церемонії); внутрішній рівень включає офіційні стосунки між працівниками (статут, організаційну структуру, кадрову політику); прихований (неофіційні стосунки між співробітниками).

Реєстр організаційної культури Кука й Лафферті оцінює організаційну культуру за дванадцятьма пунктами, такими як: гуманістичний (управління здійснюється колективно), груповий (конструктивні взаємини), схвалення (уникнення конфліктів, підтримка хороших міжособистісних стосунків), традиційний (консервативні, традиційні й бюрократично керовані організації), підлеглі (ієрархічно керовані організації), відхилення (карають за помилки), опозиційні (заохочується негативізм), влада, конкурентні (культура, за якої ціниться перемога), компетентність, досягнення, самореалізація [3].

Основним завданням розвитку сучасного лідерства та командування організацій є: формування практичних навичок партнерства з людьми та вмінь вирішувати завдання сумісно – змінити принцип суперництва на принцип співпраці. Низькопродуктивні співробітники схильні до суперництва. Суперництво розглядається як вороже ставлення до людей, бажання самоствердитися за рахунок приниження їхніх здобутків агресивним шляхом. За З. Фройдом, така особистість шукає ситуацій задоволення, керуючись агресивними інстинктами. М. Мід зазначила, що людині важливо вижити завдяки кооперуванню та готовності поділитися своїми ресурсами, а не за рахунок агресивної поведінки. К. Хорні дослідила, що суперництво є компенсацією невпевненості у собі та низької самооцінки, а успіх команди залежить від сумісних дій, спільної мети, де успіх кожного залежить від сумісного успіху. К. Фопель інтерпретував суперництво як фактор стресогенності. Він виокремив три способи досягнення мети: конкуренція (досягнення переваги та зверхності); кооперація (співпраця); незалежна діяльність (робота, не пов'язана з діяльністю інших). К. Фопель визначає особливості характеру, народжені суперництвом: невпевненість у собі, страхи, агресія, замкнутість, недовіра до людей, нездатність допомагати і приймати допомогу інших. Л. Карамушка дає власне визначення *конкуренції*: «це цивілізована взаємодія особистостей, яким не треба шукати

суперників і вести агресивну боротьбу», а *конкурент* – «це самодостатня особистість, яка на вищому професійному рівні робить свою справу і їй непотрібно когось перемагати, принижувати чи обходити, щоб доводити свою першість» [5]. Л. Карамушка виокремлює деструктивні стратегії конкуренції: деструктивно-агресивний тип поведінки, деструктивно-викличний тип, деструктивно-ворожий тип, деструктивно-некоректний тип, деструктивно-емоційно-неадекватний тип. К. Хорні відзначила, що суперництво – це компенсація не впевненої у собі поведінки та низької самооцінки. В атмосфері суперництва особистість піддається стресам і приниженню, на думку К. Фопеля. Співпраця означає, що кожен має свою думку, кожен вносить у ситуацію свої здобутки, розвиває творчу енергію, стійкість, рішучість, командний дух, почуття соціальної відповідальності, громадянську сміливість. Найвищого рівня розвитку організаційної культури досягають організації, які цінують працівників, що генерують ідеї, розвиток креативного «Я». Розробки та втілення інноваційних технологій покращують ефективність роботи організації [5].

Висновки. *Організація* як система означає устрій взаємодіючих компонентів. Уявлення, погляди, розуміння розвитку організації в усіх її дефініціях відображається в понятті «організаційна культура». *Організаційна культура* – це духовний стрижень організації, який відображає її статус, ціннісні орієнтації, погляди керівників щодо її іміджу та програми розвитку. Компонентами організаційної культури є: погляди, цінності, уявлення керівників організації щодо її розвитку, стиль управління, комунікативна спрямованість, психологічний клімат, організаційний клімат колективу, поведінкові норми та очікування, що розділяються персоналом, вибір копінг-стратегій для подолання стресів, методи мотивації співробітників, методи прийняття рішення, колективний досвід, ставлення працівників до виконання своїх обов'язків, імідж організації, умови для особистісного росту, психологічна готовність до діяльності в умовах змін. Стресостійкість розглядається як важливий елемент організаційної культури, що сприяє управному керуванню організацією в час кризи або інших змін.

Перспективи дослідження в цьому напрямі вбачаємо в розробці програм з розвитку організаційної культури та стресостійкості.

Список літератури:

1. Андерс Ерікссон, Роберт Пул. Шлях до вершини. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. Київ : Наш формат, 2018. 304 с.
2. Брюховецька О.В. Формування толерантності до професійного стресу у керівників закладів середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти*. Випуск 9(38). «Серія «Соціальні та поведінкові науки». С. 10–24. URL: <https://doi.org/10.32405/2522-9931-10>.
3. Ігнат'єва І.А., Гарафонова О.І. Корпоративне управління. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 600 с.
4. Карамушка Л.М. Організаційна культура освітніх організацій: зв'язок між рівнем розвитку та чинниками мезо- та мікрорівня. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 1. С. 11–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/orpher_2015_1_4.
5. Карамушка Л.М. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія. / Л.М. Карамушка, О.А. Філь. Київ : ІНКОС, 2007. 268 с.
6. Когут О.О. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Кривий Ріг : ДЮІ МВС України, 2021. 435 с.
7. Комарова К.В. Організаційна культура : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дніпропетровськ : ДДФА, 2011. 166 с.
8. Комунікативні технології інформаційного суспільства : монографія. / А.І. Гусєв, Н.О. Довгань, О.В. Івачевська, Н.С. Малєєва, І.В. Петренко ; за наук. ред. А.І. Гусєва. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 142 с.
9. Леррі Вайдел. Серійний переможець. Київ : Видавництво «#книголав», 218. 256 с.
10. 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.

Kohut O.O. STRESS RESISTANCE AS AN ELEMENT OF EFFECTIVE ORGANIZATIONAL CULTURE

Topicality. *An important characteristic of the effective functioning of the organization is the organizational culture. Organization as a system means the interaction of components and the combination of efforts of employees to achieve common goals. It consists of many elements that generally give an idea of its condition: the value orientations and views of managers on the image and development program of the organization, control of the work process, attitudes toward employees and more.* **Purpose:** *to carry out a component analysis of organizational culture and to explore the importance of stress resistance for its successful development.* **Objectives:** *to explore the constituent elements of organizational culture; identify the components of stress resistance that contribute to its improvement: the resilience of the head of the organization, the team spirit of the organization, competitiveness, etc.* **Conclusions.** *Stress resistance in the aspect of organizational psychology is studied by scientists as organizational stress, managerial stress, burnout, occupational stress and so on. Partnerships contribute to the creation of positive working conditions. Rivalry is seen as a stressor that forms an aggressive attitude towards employees and worsens the psychological climate of the organization. Resilience as stress resistance is an important element of organizational leaders, helping to adapt to changes in the system. Team style contributes to a highly productive organizational culture. Highly efficient and stress-resistant employees are determined by the level of qualification and motivation to perform professional duties. The lack of positive motivation of one of the employees encourages the stress of others. Indicators of organizational culture determine the indicators of team stress: control and trust of management, competence and motivation of staff. The most successful model is a high level of trust in the team and control of the work process, the presence of competent and motivated employees.*

Key words: *stress factors, rivalry, organizational culture, competition, resilience.*

Колінець Г.Г.

Приватна установа «Вищий навчальний заклад
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КЕРІВНИЦТВА НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

У статті розглянуто проблему керівництва дослідницькою діяльністю школярів щодо формування в них високого рівня самоорганізації та саморегуляції психічної діяльності, розвитку дослідницьких здібностей загалом і мисленневих зокрема. Вказано на її актуальність. Оскільки сучасна освіта знаходиться у процесі реформування, дослідження науковців спрямовано на пошуки нових шляхів її удосконалення, розробку нестандартних форм, методів та засобів навчання учнів.

Доведено, що використання можливостей математики як науки і навчального предмета вписується в сучасні зміни реформування освіти. Засвоєння методології наукового пошуку є однією з основних гуманітарних складових загального математичної освіти. Воно здійснюється у процесі творчої, дослідницької діяльності, основним змістом якої є розв'язання навчально-дослідницьких математичних задач і аналіз отриманих результатів.

Проаналізовано основні концепції творчої діяльності школярів та специфіки процесу формування дослідницьких здібностей. Результати досліджень зарубіжних та вітчизняних учених свідчать про важливе значення дослідницьких математичних задач для формування розумової зрілості та розвитку уміння міркувати.

Розкрито теоретичні підходи до поняття навчально-дослідницьких математичних задач та їх характеристик.

Встановлено, що характер спілкування з учителем служить основою психологічної активності школярів, і, заодно, основою розумового його розвитку, основою творчого ставлення школяра до самоосвіти. У цьому плані результативність закладається у творчій діяльності самого учителя, оскільки у ній одночасно проектується як механізм роботи з учнями, так і методи формування елементів дослідницької діяльності школярів.

З'ясовано психолого-педагогічні умови керівництва навчально-дослідницькою діяльністю школярів, однією з найважливіших серед яких є забезпечення системного підходу, що передбачає своєчасне виявлення творчих здібностей учнів, їх інтересу до математичного матеріалу.

Ключові слова: творчість, навчально-дослідницька діяльність, дослідницькі здібності, гнучкість мислення, уміння.

Постановка проблеми. Процес формування творчих, дослідницьких здібностей у підростаючого покоління є важливим на даному етапі розвитку суспільства, яке потребує креативних, високоінтелектуальних працівників із гнучким мисленням, здатних вирішувати складні теоретичні та практичні завдання, поставлені життям. Виходячи з того, що сучасна освіта знаходиться у процесі реформування, дослідження науковців спрямовано на пошуки нових шляхів її удосконалення, розробку нестандартних форм, методів та засобів навчання учнів. Тому проблема керівництва дослідницькою діяльністю школярів щодо формування в них високого рівня самоорганізації та саморегуляції психічної діяльності, розвитку дослідницьких здібностей загалом і мисленневих зокрема є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Здійснюючи науковий пошук з обраної проблеми, ми враховували результати досліджень зарубіжних та вітчизняних учених. Класичними стали роботи А. Пуанкаре, Д. Пойа, Ж. Адамара, яким притаманні гострота спостережень та глибина осмислених в них феноменів. На вирішення проблеми творчої діяльності школярів та специфіки процесу формування здібностей спрямовано ряд досліджень (А. Пуанкаре, В.А. Роменець, В.О. Моляко [1, с. 41], В.А. Крутецький [2, с. 210], Е.А. Голубева, О.М. Матюшкін [3, с. 86], Б.М. Теплов, Б.М. Кедров та інші).

Зокрема, А. Пуанкаре вказував, що творчість – це не комбінація з уже відомих фактів, а нові практичні значимі ідеї чи продукти. «Творити – це значить вміти розпізнавати, вміти вибирати» [4, с. 26].

Д. Пойа відзначає важливе значення таких задач для формування розумової зрілості та розвитку уміння міркувати.

У роботах В.І. Андреева, Л.І. Анциферової та інших розглядалися окремі аспекти цієї проблеми, проте вони, загалом, стосувалися виявлення дидактичних умов розвитку і формування когнітивних здібностей дітей.

Потребує досліджень питання щодо встановлення взаємозв'язку між процесом дослідницької діяльності школярів та розвитком особливостей їх творчих здібностей. Залишаються нерозв'язаними питання щодо психолого-педагогічних особливостей керівництва дослідницької діяльністю школярів в умовах навчання.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити психолого-педагогічні особливості керівництва дослідницькою діяльністю школярів щодо формування в них високого рівня самоорганізації та саморегуляції психічної діяльності, розвитку дослідницьких здібностей загалом і мисленневих зокрема.

Виклад основного матеріалу. Реформування і демократизація школи дали новий імпульс проблемі пошуків шляхів проведення та удосконалення дослідницької діяльності школярів, при цьому вчитель отримав оперативний простір у виборі методів і засобів у залученні учнів до самостійної творчої діяльності під час уроків та у позаурочних заняттях. Один із шляхів вирішення цієї проблеми полягає у створенні умов навчання, умов планомірного проведення умілого керівництва учителями дослідницької роботи учнів у школі.

Усесторонній розвиток школярів – одне з важливих завдань сучасного навчального процесу в школі, причому однією з основних ліній розумового розвитку учнів є підвищення рівня самоорганізації, саморегуляції психічної діяльності. Ускладнення і розвиток психічної діяльності учнів полягає у виникненні ієрархічних структур дії, які характеризуються складними формами самопідпорядкування основної та допоміжної цілей.

Нами вивчалися дослідницька діяльність школярів, розвиток мисленневих здібностей у процесі вивчення математики.

Розвиток здібностей учнів значною мірою залежить від широти і глибини взаємостосунків та спілкування школярів з учителями. Інакше кажучи, характер спілкування з учителем служить основою психологічної активності школярів, і, заодно, основою розумового його розвитку, основою творчого ставлення школяра до самоосвіти, до своїх дій. Завданням учителя є форму-

вання в учнів можливості саморозвитку. На жаль, більшість вчителів математики, обмежуючи своє спілкування з дітьми в рамках уроку, рамками великого колективу учнів, не спрямовують свої дії таким чином, щоб це дозволило сприяти хоч окремим учням долучитися до саморозвитку, щоб у них виникли можливості та готовність щодо розвитку здатностей трансформувати засвоєні знання для переходу на вищий щабель отримання знань.

Дослідницька діяльність учнів, що передбачає процес отримання суб'єктивно нових знань, може бути здійснена різними шляхами організації навчальної діяльності, пов'язаної з поглибленням знань, отриманих на уроках математики. Використання можливостей математики як науки і як навчального предмета вписується в сучасні зміни реформування освіти. У цьому плані результативність закладається у творчій діяльності самого учителя, оскільки у ній одночасно проектується як механізм роботи з учнями, так і методи формування елементів дослідницької діяльності школярів.

Засвоєння методології наукового пошуку є однією з основних гуманітарних складових частин загального математичної освіти. Воно здійснюється в процесі дослідницької діяльності, основним змістом якої є розв'язання навчально-дослідницьких математичних задач і аналіз отриманих результатів.

У процесі розв'язання навчально-дослідницьких математичних задач відбувається формування готовності учнів до наукової діяльності та усвідомленого вибору професії (переважно у старшокласників) з урахуванням потреб суспільства. У них підвищується мотивація потреби досягнень, активізується пізнавальний інтерес, зростають гнучкість математичного мислення, проявляється здатність до логічних міркувань, узагальнення отриманих на уроках знань.

З метою формування цілісних методологічних знань учень повинен бути включеним в діяльність, подібну науковій, у якій відображаються основні характеристичні особливості наукового математичного процесу: індуктивність математичної творчості; унікальність і сучасність проведених досліджень; інформаційний обмін.

Із цієї метою поняття навчально-дослідницьких математичних задач доцільно трактувати відповідно до Д. Пойа [5, с. 351], який виділяє три моменти, які характеризують завдання «науково-дослідного характеру»: «Оскільки ... вибір завдання є, можливо, найважливішим кроком, ... учитель діє так, щоб учні могли взяти участь в постановці завдання ... ». Це – завдання з глибо-

ким підтекстом, пов'язані з навколишнього нас дійсністю або іншими галузями мислення, вони породжують нові цікаві завдання. У них основну роль відіграють правдоподібні судження (спостереження, припущення, індуктивні умовиводи тощо). Услід за Д. Пойа відзначаємо важливе значення таких задач для розвитку вміння міркувати, формування розумової зрілості. Цей підхід будемо вважати визначенням навчально-дослідницького математичного завдання в широкому сенсі.

Беручи до уваги ці підходи, розглядатимемо навчально-дослідницьке математичне завдання багатокomпонентним завданням із такими характеристиками:

- спільне формулювання навчально-дослідницького завдання (учнями і учителем) на основі опорного завдання з основної навчальної програми;

- варіювання учителем рівня складності, що дозволяє застосовувати такі завдання для забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання;

- складання учнями загального плану дослідження обраного об'єкта, що передбачає їх самостійну діяльність із виявлення властивостей і параметрів об'єкта;

- порівняння його властивостей із властивостями аналогічних об'єктів;

- виявлення внутріпредметних і міжпредметних зв'язків;

- спільний пошук раціональної організації обчислень, необхідних для вирішення завдання, в тому числі за допомогою обчислювальної техніки;

- формулювання та аналізування результатів дослідження у процесі переходу від навчально-дослідницького завдання у вузькому сенсі до наукової задачі в широкому сенсі.

Численні спостереження за роботою старшокласників на уроках математики показали, що учні часто здійснюють лише поверховий аналіз умови задачі, а потім шляхом здогадки, використовуючи нерідко метод спроб і помилок, намагаються знайти потрібну відповідь. Уміле та творче керівництво процесом дослідницької діяльності учнів повинно бути спрямованим на вироблення в учнів потреби здійснювати глибокий аналіз умови задачі й досліджувати одержаний результат.

Із метою підвищення зацікавленості учнів на заняттях, на нашу думку, слід використовувати нестандартні математичні задачі, прості, на перший погляд, але які в той же час вимагали б від них певної гнучкості мислення і значної наполегливості. Прикладом таких задач може бути:

Задача № 1. Знайти всі двоцифрові числа, які мають таку властивість: якщо до суми цифр додати квадрат різниці цифр, то буде таке ж число.

Задача № 2. Знайти двоцифрове число, квадрат якого дорівнює кубові суми його цифр.

Простота і зрозумілість умови задач породжують в учнів ілюзію можливості швидкого досягнення успіху, пробуджують інтерес і значну активність. Азарт, породжений уявою про можливість розв'язання задачі шляхом простого підбору чисел, швидко проходить, і в них виникає розуміння необхідності проведення глибокого аналізу умови задачі і встановлення зв'язків між відомими і невідомими величинами. Шляхом бесіди з учнями ми виявляли рівень розуміння умови задачі. У випадку виникнення труднощів ставилися запитання, які спрямовували увагу і мислення учнів у певному напрямку. Ці запитання на перших порах були замаскованою підказкою, яка допомагала учням просуватись вперед у розумінні умови чи розв'язанні задачі.

Так, зокрема, приступивши до розв'язання першої задачі, учні зустрілися із труднощами у складанні рівняння, яке б відповідало умові задачі. Одні з них взагалі не змогли скласти відповідне рівняння, а інші склали його невірно, що викликано невмінням записати в узагальненому вигляді двоцифрове число. Поставивши запитання: «Як здійснити позиційний запас двоцифрового числа в розгорнутому вигляді?», фактично даємо підказку учням. Це змушує їх глибше аналізувати кожне слово умови задачі. Позначивши через x число десятків, а через y число одиниць, учні одержують запис двоцифрового числа у вигляді $10x+y$ і легко складають рівняння $x+y+(x-y)^2=10x+y$. Шляхом перетворення приводять його до вигляду: $(x-y)^2=9x$. Ми спеціально не зауважуємо, які обмеження треба накласти на числа x та y , а учні самостійно до цього ще не додумуються. Вже це свідчить про низький рівень аналітико-синтетичної діяльності школярів і про слабкий розвиток дослідницьких здібностей.

Другий вид труднощів у старшокласників виникає при розв'язуванні складеного рівняння. Сформований стереотип про неможливість розв'язати одне рівняння із двома невідомими практично «паралізує» їх подальшу мисленеву діяльність.

Стимулюючи до роботи, ми звертаємо увагу школярів (фактично надаючи підказку) на те, що ліва частина рівняння є квадрат якогось числа. Старшокласники зазначають, що й права частина повинна бути квадратом цього числа. Після цього

один з учнів пропонує знайти це число, добувши квадратний корінь з обох частин рівняння. Одержують $|x - y| = 3\sqrt{x}$. Лише тепер, зустрівшись із необхідністю добувати квадратний корінь із числа x , учні приходять до висновку, що треба зразу ж було дослідити, яких значень можуть набувати x та y . Виходячи з вигляду рівняння, зазначають, що $x \geq 0$. У цьому проявляється відсутність у школярів навички до дослідницької діяльності. Не враховуючи того факту, що x – це число десятків, вони допускають, що x може дорівнювати і 0. Запитанням: «А що ми позначили через x ?» – ми виправляємо допущену помилку.

Стереотипні міркування учнів про те, що рівняння можна розв'язати, коли добувається корінь з x , призводить їх до висновку, що x може набувати значень 1, 4, 9, 16 і т.д. Це свідчить знову про слабкий розвиток в учнів дослідницького компоненту. Лише зауваження експериментатора звернути увагу на те, яких значень може набувати x та y , призводить до здогадки, що треба було з самого початку встановити їх можливий діапазон: $0 < x \leq 9$ і $0 < y \leq 9$. Після цього, розглянувши випадки $x - y > 0$ та $x - y < 0$, учні знаходять розв'язок задачі.

Другу задачу старшокласники розв'язали значно швидше. Це пояснюється схожістю між умовами задач, а також усвідомленням необхідності постійно досліджувати дані умови і результати, одержані в процесі розв'язування, що й дозволило учням здійснити перенос засвоєного прийому роботи на розв'язування схожих задач.

Творчість учителя проявляється й у застосуванні диференційованого підходу в процесі вивчення математики, а саме використання диференційованих навчально-дослідницьких завдань із різним ступенем допомоги та різної складності, що успішно сприятиме поступовому переведенню учнів з нижчого на вищий рівень навчально-дослідницької роботи – до самостійного її проведення.

Пошук шляхів організації структури освітньої системи, які забезпечили б навички самостійного проведення дослідницької діяльності та розвитку розумової активності на основі наявних основних знань і умінь, розуміння пошуку шляхів вдосконалення навчання математики – це завдання не з легких. На перший план виступає проблема визначення стратегії і тактики розвитку загальноінтелектуальних здібностей учнів, виявлення школярів, які здатні проявляти і проявляють зацікавленість до пізнання того, що приховано за сторінками шкільного підручника. Важливо викликати в учнів інтерес до здобування нових знань

і розвитку пошукової діяльності, спрямованої на пізнання більш глибоких істин, що, вважаємо, може бути здійсненим постановкою посиленої задачі перед учнями таким чином, щоб мотиваційна основа давала їм поштовх до саморозвитку. Однією з перспективних напрямків вирішення цієї проблеми є актуалізація дослідницьких можливостей математики на сприятливому психофізичному етапі становлення індивіда, розуміючи під цим створення як змістовних, так і організаційних та методичних умов розвитку дослідницьких математичних здібностей учнів.

Процес виконання навчально-дослідницьких завдань сприятиме формуванню в учнів умінь: розвивати спостережливість за математичними об'єктами, мисленнєву операцію порівняння; виконувати аналіз спостережуваних фактів і синтезувати на основі спостережень і аналізу нові умовиводи; проводити математичний експеримент (виконувати обчислення, побудови, вимірювання, моделювати об'єкти); використовувати неповну індукцію і аналогію для висунення гіпотез і перевіряти їх істинність; проводити дедуктивні міркування; узагальнювати отримані факти.

У цьому процесі методологічні знання виступають і як предмет засвоєння, і як основа розвитку дослідницького, творчого мислення.

Висновки. Одними із найважливіших психолого-педагогічних умов керівництва навчально-дослідницькою діяльністю школярів щодо формування в них високого рівня самоорганізації та саморегуляції психічної діяльності, розвитку дослідницьких здібностей загалом і мисленнєвих зокрема є:

- забезпечення системного підходу, що передбачає своєчасне виявлення творчих здібностей учнів, їхнього інтересу до математичного матеріалу;

- спеціально організоване навчання учнів основам наукових методів дослідження, зокрема формування в школярів знань про суть, логічну послідовність дій та операцій, межі застосування і можливості того чи іншого методу дослідження;

- відбір тематики навчально-дослідницьких завдань, заснований на використанні, в першу чергу, ключових задач основної програми;

- врахування міжпредметного характеру змісту навчально-дослідницьких завдань (математичні задачі з алгебри і геометрії, математики і фізики, математики і інформатики і т.п.);

- використання диференційованих навчально-дослідницьких завдань із різним ступенем допо-

моги (вчасна і влучна підказка) та різної складності, відповідно до дидактичних принципів переходу від колективної форми діяльності до групової, а від неї – до індивідуальної;

– включення школярів в активну навчально-пізнавальну та дослідницьку діяльність;

– пропонування учням задач для індивідуальної (а частково і для групової) діяльності на вибір із кількох із метою розвитку рівня домагань;

– врахування вікових та індивідуальних особливостей прояву мисленнєвих здібностей;

– розвиток самостійності, оригінальності, гнучкості мислення;

– вдосконалення логічних операцій у процесі розв'язування завдань.

У ході занять з учнями учитель виступає як керівник процесу постановки і розв'язання навчально-дослідницьких завдань, який може розпочатись на уроці, а продовжитися в різних формах позаурочної діяльності.

Матеріали нашого дослідження не вичерпують всіх питань, що стосуються вивчення і розкриття психолого-педагогічних особливостей керівництва дослідницькою діяльністю школярів. Подальшу розробку даної проблеми ми вбачаємо у визначенні раціональних шляхів і умов її упровадження в позакласній роботі.

Список літератури:

1. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. Київ : Рад. школа. 1983. 96 с.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. Москва : Институт Практической Психологии, 1998. 416 с.
3. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одаренные и талантливые дети. *Вопросы психологии*. 1988. № 4. С. 88–97.
4. Колінець Г.Г. Психологічні передумови формування математичних дослідницьких здібностей у старшокласників : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 1999. 172 с.
5. Пойа Д. Математическое открытие: Пер. с англ. Москва : Наука, 1970. 452 с.

Kolinets H.H. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF LEADERSHIP OF EDUCATIONAL AND RESEARCH STUDENTS' ACTIVITY

The article considers the problem of guiding the research activity of students in relation to the formation of a high level of self-organization and self-regulation of mental activity, the development of research abilities in general and mental abilities in particular. Its relevance is indicated. As modern education is in the process of reform, the research of scientists is aimed at finding new ways to improve it, the development of non-standard forms, methods and tools for teaching students.

It is proved that the use of the possibilities of mathematics as a science and a subject fits into the modern changes of education reform. Mastering the methodology of scientific research is one of the main humanitarian components of general mathematical education. It is carried out in the process of creative, research activities, the main content of which is the solution of educational and research mathematical problems and analysis of the results.

The main concepts of creative activity of students and the specifics of the process of formation of research abilities are analyzed. The results of research by foreign and domestic scientists indicate the importance of research mathematical problems for the formation of mental maturity and the development of the ability to think.

Theoretical approaches to the concept of educational and research mathematical problems and their characteristics are revealed.

It is established that the nature of communication with the teacher is the basis of psychological activity of students, and, at the same time, the basis of his mental development, the basis of the creative attitude of students to self-education. In this regard, the effectiveness is embedded in the creative activity of the teacher, because it simultaneously projects both the mechanism of working with students and methods of forming elements of research activities of students.

The psychological and pedagogical conditions of management of educational and research activity of students are found out, one of the most important among them is maintenance of the system approach providing timely revealing of creative abilities of pupils, their interest to a mathematical material.

Key words: *creativity, educational and research activity, research abilities, flexibility of thinking, ability.*

Марценюк М.О.

Мукачівський державний університет

ТЕРАПЕВТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ БІБЛІОТЕРАПІЇ ЯК СУЧАСНОГО МЕТОДУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

У статті висвітлюється питання терапевтичних можливостей надання психологічної допомоги особистості методом бібліотерапії. Здійснюється теоретичний розгляд історії виникнення та розвитку бібліотерапії як одного із сучасних методів психотерапії. Акцентовується визначальна роль в становленні психології читачтва як окремої галузі психологічної науки засновника бібліологічної психології М.О. Рубакіна, який обґрунтовує механізм «проекція книги». Сутність даного механізму полягає в тому, що сприйняття книги в першу чергу залежить від досвіду особистості, який у всіх людей є різним і виступає рамкою, яка і змушує читача чути і бачити те, що йому психологічно близьке і потрібне.

Висвітлюються три основні напрями розробки проблем бібліотерапії. Перший – це так званий бібліознавчий напрямок, сутність якого зводиться до того що, бібліотека для хворої людини має стати лише чинником, який відволікає від хвороби, допомагає пережити фізичні страждання. Другий напрямок – це бібліотерапія як компонент психотерапії, яку особливо доцільно використовувати при неврозах та при депресіях через роботу з психотерапевтами. Третій напрямок – це бібліотерапія як допоміжна або рівноправна частина лікування при неврозах або соматичних захворюваннях через роботу з лікарем-психотерапевтом та бібліотекарем, який пройшов спеціальний курс навчання. Наводяться рекомендації з бібліотерапевтичної роботи з дорослими і дітьми. Автором зацентовано питання практичного використання бібліотерапії сьогодні. Зазначено на можливості працювати з широким колом проблем сучасної людини, як от: додання та управління стресом, посилення психологічного опору, зниження психічної напруги, переживання криз, катарсису, усвідомлення ситуації, тощо. Підкреслюється навчальні можливості читання, яке може допомогти розвинути комунікативні навички, що також позитивно впливає на розвиток особистості. Надано класифікацію літератури, що може застосовуватися у клінічних умовах із її терапевтичними можливостями.

Ключові слова: психотерапія, терапевтичні можливості, емоційне сприйняття тексту, засоби впливу.

Постановка проблеми. В останні роки значно підвищився інтерес та здійснюються чисельні дослідження в галузі бібліотерапії як у теорії наукового пізнання та практичної діяльності. Цей інтерес базується на потребі у здійсненні теоретико-методологічного аналізу напрямів професійного застосування бібліотерапії. В основі актуальності лежить міждисциплінарний підхід бібліотерапії як теорії і діяльності, що спрямована на підтримку та допомогу широкої аудиторії людей та суспільства у всіх формах її діяльності. Переважна більшість досягнень у бібліотерапії зобов'язані результатам досліджень, головним чином, у галузі медицини, психології і бібліотечній справі [7].

Тема психологічних механізмів впливу тексту на читача розроблена далеко не повністю. В офіційній науці немає точно сформульованого визначення бібліотерапії. А переважна більшість напрацювань здійснено в галузі медицини і сто-

сується можливостей застосування мистецтва в процесі лікування. Практично відсутня інформація та методи лікування за допомогою спеціально організованого дозованого читання.

Сьогодні бібліотерапія переживає період осмислення свого предмета, метода, цілей. Методологічні підходи та парадигми, що існують у теорії і практиці бібліотерапії, ще не достатньо усвідомлюються фахівцями. Проте однозначно позитивним фактом виступає чітка тенденція зростання чисельності публікацій, що присвячені та містять наукові гіпотези, узагальнення, теоретичні та практичні розробки в галузі бібліотерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Бібліотерапія входить до складу системи психотерапії. Література та мистецтво сучасності стають все більш потужними і перспективними засобами в психотерапії. Розуміння значення та використання впливу мистецтва на здоров'я людини можна відслідкувати протягом всієї історії меди-

цини. Основоположними в галузі бібліотерапії вважаються праці В.Е. Рожнова, І.З. Вельвовського, З. Фройда, І.Є. Дядківського, В.М. Бехтерева, С.С. Корсакова, І. Платонова. А на думку В.М. Мясіщева, методика бібліотерапії являє собою доволі складне поєднання книговедіння, психології та психотерапії.

Важливою датою в історії психологічної науки був 1916 рік. Тоді російський письменник, бібліограф та діяч просвіти Микола Олександрович Рубакін в Женевському педагогічному інституті Ж.-Ж. Руссо заснував новий напрямок у науці, що знаходився на межі психології та літературознавства – бібліопсихологію, яка дала бібліотерапії можливість виокремитися в самостійний неповторний напрям психотерапії. А перші кроки до практичного застосування бібліотерапії були зроблені у 1927 г. І.З. Вельвовським, що працював у психоневрологічному інституті м Харкова [6].

Питання бібліотерапії в різні періоди висвітлювали такі автори, як М.М. Бахтін, Ю.М. Дрешер, О.Л. Кабачек, І.М. Казаринова, Р.А. Трофімова, О.О. Леонт'єв, Р.Б. Крейденко, Б.А. Симонов, Ю.О. Сорокін, Р. Скаллер, Ю.Б. Некрасова та інші.

Інші відомі імена, пов'язані з розвитком бібліотерапії за кордоном: Г. Данцер, Р. Барт, Ж. Лекан, К. Леві-Строс, Н. Пезешкиан, Б. Раш, Дж. М. Галт, Ф. Ніцше і інші.

Постановка завдання. Мета статті полягає в теоретичному розгляді історичних коренів та терапевтичних можливостей бібліотерапії як одного із сучасних методів психологічної допомоги, а також аналізі питання в роботах провідних науковців.

Методи дослідження. У процесі роботи був використаний теоретичний аналіз і систематизація науково-теоретичних та літературних джерел.

Виклад основного матеріалу. *Бібліотерапія* в дослівному перекладі означає «лікування книгою» (від грец. *biblion* – книга и *therapeia* – лікування). У відповідності до визначення, що було прийняте Асоціацією лікарняних бібліотек США, термін «бібліотерапія» означає «використання спеціально підбраного для читання матеріалу як терапевтичного засобу в загальній медицині та психіатрії з метою розв'язання особистих проблем за допомогою спрямованого читання».

Відомості про існування бібліотерапії з'явилися досить. Відомо, що при вході в бібліотеку єгипетського фараона Рамзеса II висіла табличка з написом: «Ліки для душі». Ймовірно, так в стародавні часи розуміли і тлумачили значення книжок.

Лікування за допомогою книжок також широко застосовувалося ще в перших бібліотеках Греції. Видатний вчений-математик і відомий цілитель Піфагор разом із травами і музикою успішно використовував літературу і поезію для лікування цілого ряду захворювань. Сократ стверджував, що терапія словом надихає та повертає душевну гармонію. Аристотель у свій час виявив, що римована мова здатна позитивно впливати на психічний стан людини (він справедливо вважається засновником поетичної терапії) [6].

У Європі початок лікування книжками був закладений першими церковними бібліотеками, в яких зберігалися книжки релігійного змісту, що надавали та вселяли у вірян заспокоєння та надію. Бібліотерапія знаходилась під захистом церкви аж до епохи Відродження.

У СРСР дослідження лікувального впливу книги на здоров'я людини проводилися з 20-х років ХХ століття на базі бібліотек будинків відпочинку, лікувальних пансіонатів, санаторіїв [6].

Визначальна роль у становленні психології читацтва як окремої галузі психологічної науки належить засновнику бібліологічної психології Миколі Олександровичу Рубакіну. Саме він вводить поняття «проекції книги» та обґрунтовує його сутність. Тож сутність поняття полягає в тому, що сприйняття книги в першу чергу залежить від досвіду особистості. А він є дуже різний. І причин тому декілька: і психобіологічні особливості (тип нервової системи, вибірковість реакції на «події», вербальне чи образне мислення) і характер виховання (директивний чи вільний), вид професійної діяльності (гуманітарний чи природничий, творчий чи рутинний). Ось ця плінність, різноманітність, різноцінність досвіду, його різноманітна глибина і сила дозволяють в усній і письмовій людській мові чути і бачити не одне і те ж саме: вона виступає як проекція людського чуття і бачення.

На думку М.О. Рубакіна, книга існує лише потенційно – у вигляді можливості утворення у читача смислу, образів, емоцій. Книга – це лише можливий зміст, лише в ній він застиглий і рівний сам собі. При сприйнятті книги читачем вона опиняється в полі його мнемотичного впливу, в енергетично-смысловому полі особистості. Це поле неминуче змінює і перерозподіляє зміст. Воно виявляється рівним не самому собі, а тому змісту, який зумовлюється смисловим досвідом людини. Іншими словами, зміст вноситься в книгу, а точніше стає таким, яким його бачить особистість з певним досвідом. Досвід являється

рамкою і змушує читача чути і бачити те, що йому психологічно близьке і потрібне. Це і є проекція книги [2; 8].

Бібліотерапія як терапевтичний метод має свої типології ефектів і функцій:

1. *Інформаційна функція*. Читання дає інформацію, підвищує рівень знань при одночасному зниженні страху перед невідомим. Ця функція властива науковій літературі.

2. *Освітня функція*. Читання формує погляди і думки, що підвищують освіту.

3. *«Дзеркальна» функція*. Читач порівнює погляди автора із власними поглядами, на підставі цього порівняння може змінюватися своя власна думка або бачення.

4. *Ідентифікаційна функція*. Читач знаходить приклад або ідентифікує себе з персонажем.

5. *Функція очищення*. Під час читання книги може відбутися психологічне очищення (так званий катарсис). Для досягнення цього ефекту необхідно, щоб твір був спроможний виконувати таке очищення, а читач був готовий відчувати катарсис під час читання.

6. *Естетична функція*. Книга діє на читача естетично.

7. *Релаксаційна функція*. Забезпечення розслаблення, релаксації [3].

На думку відомої бібліотековеда Ю.М. Дрешер, до основних цілей бібліотерапії можна віднести:

- дати читачеві інформацію про проблеми;
- допомогти проникнути в їх суть;
- обговорити нові цінності і стосунки;
- сформуванню свідомість того, що інші люди стикалися з подібними проблемами, показати, як вони ці проблеми вирішували [5].

Рекомендуючи книги в бібліотерапевтичних цілях, на думку А.М. Міллер, варто враховувати 3 основних принципи:

1) ступінь доступності виладання (або ступінь складності книжки, що пропонується читачеві);

2) герой книжки повинен бути максимально «рівним» читачеві;

3) максимальна схожість ситуації в сюжеті книги та ситуації, в якій знаходиться читач.

Урахування останнього принципу є особливо важливим при бібліотерапії неврозів, оскільки основним у патогенезі утруднень або хвороби має місце психологічний конфлікт особистісного характеру.

Також А.М. Міллер було виокремлено та описано три основні напрями розробки проблем бібліотерапії:

Бібліознавчий напрямок. З точки зору прихильників цього напрямку, бібліотека для хворої людини має стати лише чинником, який відволікає від хвороби, допомагає пережити фізичні страждання. Ідея керування процесом читання відкидається. Непотрібною вважається й спеціальна підготовка бібліотекаря до такого виду роботи. Книжкові фонди бібліотек зазвичай універсальні, а значна кількість книг – белетристика (або «легке читання»). Близько 80% робіт зарубіжних вчених відноситься саме до цього напрямку.

Бібліотерапія як компонент психотерапії. Прихильники – переважно вчені Німеччини – вважають, що бібліотерапію особливо доцільно використовувати при неврозах та при депресіях. Працюють із хворими тільки психотерапевти без участі бібліотекаря.

Бібліотерапія як допоміжна або рівноправна частина лікування при неврозах або соматичних захворюваннях. Реалізує її лікар-психотерапевт та бібліотекар, який пройшов спеціальний курс навчання. Вважається найбільш перспективним напрямом.

У ході бібліотерапії хворий може вести читацький щоденник. Аналіз записів нерідко розкриває процес суб'єктивної інтерпретації художніх творів або може бути використаний із діагностичною метою. У роботі з дітьми можна використовувати методи:

- «читацьких малюнків»;
- «читацьких розповідей»;
- драматизації прочитаних історій тощо [4].

Вкрай актуальним виступає питання практичного використання бібліотерапії сьогодні. З огляду на існування у сучасної людини великої кількості проблем і утруднень психологічного характеру бібліотерапія використовується в роботі з широким колом проблем людини, а саме: управління стресом, поновлення енергії та емоційної рівноваги, подолання та зниження психічної напруги, катарсис, аналіз, порозуміння та пошук виходів із важких ситуацій, примирення з нездоланими перепонами тощо. Позитивні наслідки застосування бібліотерапії виникають на різних рівнях психічної організації. По-перше, здійснюється вплив на психосоматичний стан людини, посилюється психологічний опір; по-друге, читання допомагає розвинути комунікативні навички, що позитивно впливає на розвиток особистості як такої.

Ефект бібліотерапії підпадає під категорію експресивної терапії, до якої відноситься також арт-терапія (лікування образотворчим мистецтвом),

драматерапія (лікування театром) та т.д. Для посилення ефекту, підтримки творчого потенціалу, самосвідомості ці терапевтичні підходи можуть бути об'єднані.

Сьогодні бібліотерапія використовується для роботи з широким колом психологічних проблем, зокрема при лікуванні різних залежностей, травм, психічних захворювань, емоційної лабільності. Рекомендується для людей, які залишили своє звичне оточення і вимушені пристосовуватися до змінених умов життя (до прикладу, це вимушені переселенці, час лікування в санаторії, перебування у в'язниці), тяжкохворих, інвалідів тощо.

Усі ситуації, в яких допомагає лікування книжковим словом, можна об'єднати в декілька основних груп:

- складні ситуації, у дітей це, наприклад, переїзд, нова школа, нове середовище, однокласники, у дорослих – сімейні проблеми;
- кризові періоди – розлучення, смерть у родині, важка хвороба;
- психічні проблеми – занепокоєння, депресія, залежність, розлади настрою;
- у профілактичних цілях бібліотерапія проводиться в дитячих будинках, будинках для людей похилого віку, групах підтримки, тощо;
- при фізичних дефектах, комплексах [3].

У відомій праці А. Андрейчика «Керівництво з психотерапії» була запропонована класифікація літератури, що застосовується у клінічних умовах. Наведемо її:

1. *Класична література* володіє величезними можливостями самого різного впливу і містить великий потенціал, що забезпечує різносторонні варіанти впливу, тому й добре підходить до практичного застосування.

2. *Критична література і публіцистика* дають загальні уявлення про письменників, твори, допомагають краще розібратися в них, відкрити для себе новий зміст, пов'язати літературу з актуальними подіями в особистому та суспільному житті.

3. *Гумористична і сатирична література* особливо успішно вчить людину більш широкому, об'єктивному погляду на себе і інших людей, а також є своєрідним психологічним захистом. Гумор дозволяє більш вільно виражати себе у важких ситуаціях самого різноманітного характеру та може навчити більш досконалого спілкування, зміцнити впевненість в собі тощо.

4. *Біографічна та автобіографічна література*, описуючи яскраві особистості, їхні видатні досягнення і життєві труднощі, допомагає читачеві швидше і краще зрозуміти себе, свої труд-

нощі, знайти чимало спільного з думками і долями видатних людей.

5. *Документальна література* завдяки своєму фактографічному характеру і зменшеному пом'якшувальному фактору художньої творчості на здійснює на багатьох читачів сильний вплив.

6. *Афористична література* містить у собі найбільш яскраві образи, відточені ідеї, нерідко парадоксальні, суперечливі, діалектичні, але завжди досконалі у своїй закінченості, категоричності. При її опрацюванні людина зникає більш спокійно ставитися до крайнощів, протиріч, різних життєвих катаклізмів.

7. *Фольклор, казкова література* знайомить людей зі світоглядом народу. Протягом багатовікового усного існування твори фольклору пройшли особливий відбір. Твердженням ідеалів добра, правди, справедливості, простоти, фольклор може стимулювати неспецифічні психотерапевтичні процеси. У більш специфічній терапії її можна використовувати, працюючи з дітьми для усвідомлення ними основних труднощів, проблем, для покращення контакту з батьками, однолітками, тощо.

8. *Науково-фантастична література* відрізняється від будь-якої іншої виходом за межі звичного, невідомого, такого, що лякає і водночас є необхідним для багатьох пацієнтів, дозволяючи краще зрозуміти і прийняти крайнощі своїх відчуттів, почуттів, потягів, стимулюючи продуктивну активність пацієнта.

9. *Детектив, пригодницька література* займає значне місце в бібліотерапії, завдяки цілому ряду своїх особливостей. Це, мабуть, у першу чергу популярність, дохідливість. Тут мають місце такі сприятливі для процесу терапії особливості: велика увага приділяється негативним почуттям, тренуванню інтуїції; таємничість як спосіб пізнання дійсності або навіть обов'язок читача підозрювати всіх; романтичне розуміння життя, моралі, порядності, демонстрація того, що за красивим фасадом нерідко ховається бруд і користь. Вона спонукає читача до сміливості, ризику, винахідливості.

10. *Драматургія* на деяких пацієнтів може здійснювати особливо сильний вплив завдяки великій концентрації дії, наочності, лаконічності. При читанні п'єси пацієнту нерідко легше ототожнити себе з дійовою особою, ніж при читанні роману. П'єса нерідко краще навчає веденню діалогу, правилам спілкування. Драматургічний матеріал може виконувати роль лікувального театру. П'єса залишає пацієнту більше свободи для самостійної творчості. Драматургію можна застосовувати для

як для самостійної поведінкової терапії, так і для функціональних тренувань в сім'ї.

11. *Спеціальна наукова література*. Вона надає об'єктивну картину оточуючого світу. Дозволяє краще зрозуміти власну психологію, усвідомити потребу у психологічній або психосоматичній допомозі, стимулює активний перебіг природних психічних процесів.

12. *Спеціальна медична література*. Виступає різновидом наукової та є найбільш важливою під час бібліотерапії, оскільки здатна надати людині знання, які їй особливо потрібні для стимулювання психотерапевтичних процесів, самозаспокоєння та самоконтролю. Основні завдання цієї літератури це: надавати необхідні знання для формування правильної та оптимістичної позиції та орієнтування; вилучати неправильні уявлення людини про психічні порушення, що є в неї; стимулювати загальну активність читача.

13. *Науково-популярна література*. Може виконувати аналогічні функції наукової літератури, проте використовується стосовно менш підготованих читачів, даючи їм при цьому необхідні уявлення більш загального характеру.

14. *Педагогічна література* може застосовуватися поряд зі спеціальною науковою літературою – в аспектах тренувань, корекції, формування і розвитку різних якостей, умінь, подолання конкретних труднощів.

15. *Юридична література* дає можливість пацієнту розібратися в причинах багатьох видах неправильної поведінки, як своєї власної, так і оточуючих; оцінити ступінь шкідливості девіантної поведінки. Найбільш ефективно застосовується в поведінкової терапії, лікуванні невротичного розвитку [1].

Як і будь-які інші терапевтичні методи, бібліотерапія має свої переваги та недоліки. До переваг бібліотерапії відносять: різноманітність та велику кількість засобів впливу, достатню тривалість

впливу, силу вражень, повторюваність, інтимність, відсутність спеціального обладнання, окрім книжок. Вплив книг є ненав'язливим і непомітним для самого клієнта.

До слабких сторін бібліотерапії відносять той факт, що активність у процесі терапії практично повністю належить дорослому, а не дитині. Дитина виконує роль стороннього спостерігача; неможливість застосування методу з дітьми з низьким рівнем інтелекту, неможливість застосування при гострих психічних та психосоматичних хворобах.

Висновки. Отже, бібліотерапія – це метод психотерапії, який використовує підтримуючий та лікувальний і ефекти читання та слугує розвитку людської особистості. Мета терапії полягає у визначенні внутрішньої проблеми людини та за допомогою прочитання книги відобразити стресову або психотравмуючу ситуацію, з якою зустрічається і потерпає людина. Читання може допомогти зняти напругу, що накопичилася, сприяти відновленню відчуття задоволення від життя, підвищенню особистої задоволеності. Правильно підібраний текст може підвищити впевненість пацієнта в собі, вплинути на емоційний стан, сприяти розвитку особистості. Крім зміцнення психічної стійкості, читання допомагає розвинути фантазію, критичне мислення, креативність, навички спілкування. Варто підкреслити бачення Ю.М. Дрешер, яка справедливо вважає, що «... бібліотерапія – це наука, націлена на формування у людини навичок і здібностей протистояти неординарним ситуаціям (хворобам, стресам, депресії, тощо), зміцнювати силу волі, нарощувати інтелектуальний і освітній рівень», що є надзвичайно актуальним при наданні психологічної допомоги особистості [3].

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розкритті практичного аспекту терапевтичного впливу бібліотерапії на сучасну молодь.

Список літератури:

1. Алексейчик А.Е. Библиотерапия. Руководство по психотерапии / Под ред. С.Е. Рожнова. Т. : Медицина, 1985. С. 304–319.
2. Библиопсихология. URL : <https://uk.wikipedia.org>.
3. Бібліотерапія, як метод психологічної корекції: список книг, кому корисна. URL : <https://ac.org.ua/9521>.
4. Бібліотерапія. URL : http://megalib.com.ua/content/259_37_Biblioterapiya.html.
5. Дрешер Ю.Н. Библиотерапия: психолого-педагогические, социальные и медицинские аспекты. Москва : Изд-во Профессия, 2008. 272 с.
6. Красикова Ю.Ю. Методы арт-терапии в психокоррекционной работе с осужденными: учебное пособие. Рязань : Академия ФСИН России, 2014.
7. Попова Р.П. Библиотерапия: учебно-методическое пособие. Алт.гос. институт культуры. Барнаул : Изд-во АГИК, 2015. 141 с.
8. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. Москва : Всесоюзная книжная палата, 1977.

Martseniuk M.O. THERAPEUTIC POSSIBILITIES OF LIBRARY THERAPY AS A MODERN METHOD OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

The issue of therapeutic possibilities of providing psychological assistance to the individual by the method of library therapy has been covered in the article.

Theoretical consideration of the history of the origin and development of library therapy as one of the modern methods of psychotherapy has been carried out. The decisive role in the formation of the psychology of reading as a separate branch of psychological science by the founder of bibliological psychology M.O. Rubakin, substantiates the mechanism of "projection of the book" has been emphasized in the article. The essence of which is that the perception of the book, in the first place, depends on the experience of the individual, which is different for all people and acts as a framework which makes the reader hear and see what is psychologically close and necessary to him. Three main directions of development of problems of library therapy have been covered. The first is the so-called bibliological direction, the essence of which is that a library for a sick person should only be a distraction from the disease, that helps to survive physical suffering. The second direction is library therapy as a component of psychotherapy, which is especially useful for neurosis and depression through work with psychotherapists. The third direction is library therapy as an auxiliary or equal part of treatment for neuroses or somatic diseases through work with a psychotherapist and a librarian who has undergone a special training course. Recommendations for library therapy work with adults and children are given. The author focuses on the practical use of library therapy today. It is noted that it is possible to work with a wide range of psychological problems of modern person, such as: overcoming and managing stress, increasing psychological resistance, reducing mental stress, experiencing crises, catharsis, awareness of the situation, etc. Emphasis is placed on learning to read, which can help develop communication skills, which also has a positive effect on personal development. The classification and therapeutic possibilities of the literature that can be used in clinical conditions are given.

Key words: *psychotherapy, therapeutic possibilities, emotional perception of the text, means of influence.*

Міненко О.О.

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

ЕМПАТІЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена проблемі емпатії як професійно значущої якості педагога дошкільних навчальних закладів. Емпатія визначається як якість особистості, її здатність емоційно відкликатися на переживання, почуття і психічні стани інших людей. Емпатія передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, уміння поставити себе на її місце, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок, почуттів. У статті подано теоретичний аналіз феномена емпатії у роботах вітчизняних та зарубіжних авторів, представлено розуміння феномена емпатії у різних напрямках психології та психотерапії. Виділяють види емпатії: емоційну, когнітивну та предикативну. Охарактеризовано два види емпатійних переживань: співпереживання і співчуття. Узагальнюючи погляди різних учених на феномен емпатії, у структурі емпатії виділяються такі компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий.

У статті подано аналіз емпатії як професійно значущої якості особистості педагога дошкільних навчальних закладів. Емпатія лежить в основі таких необхідних особистісних рис педагога, як любов до дітей, яка включає чуйне, доброзичливе і терпляче ставлення до них; знання індивідуальних особливостей психіки кожної дитини, що дає можливість прогнозувати подальший розвиток дитини, передбачати її вчинки. Емпатія забезпечує повноцінний розвиток та реалізацію таких педагогічних здібностей у структурі особистості педагога, як перцептивні та комунікативні здібності. Важливою характеристикою емпатії педагога дошкільного навчального закладу є її дієвий характер.

Представлено результати емпіричного дослідження, мета якого – дослідити рівень розвитку емпатії у студентів – майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. Результати емпіричного дослідження свідчать, що, незважаючи на те, що емпатія є професійно значущою якістю особистості педагогів, рівень її розвитку загалом у студентів є недостатнім. Позитивним аспектом є те, що у значній кількості студентів – майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів рівень емпатії стосовно дітей є високим.

Ключові слова: емпатія, види емпатії, компоненти емпатії, професійно значущі якості особистості, педагогічна емпатія.

Постановка проблеми. У сучасній психології і педагогіці все ширше постає питання гуманізації навчально-виховного процесу, орієнтації його на особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання молодого покоління. Адже першою і найголовнішою цінністю цього процесу є особистість як вихованця, так і вихователя, які є суб'єктами такого процесу. Відповідно, особливою уваги потребує особистість вихователя, адже становлення особистості вихованця в процесі виховання відбувається в активній міжособистісній взаємодії двох суб'єктів, кожен з яких впливає на особистість іншого і сам зазнає змін власної особистості. Провідною рисою особистісно орієнтованого виховання, на думку І.Д. Бега, є спрямованість на цінність служіння, коли основним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей [1]. На думку вченого, в основі

цього процесу лежить забезпечення однієї з найважливіших потреб людини – бути зрозумілою, прийнятою, визнаною. Здатність вихователя до розуміння, на нашу думку, неможливо уявити без наявності у нього емпатії. Адже емпатія відіграє важливу роль у процесі спілкування між людьми, у сприйнятті один одного, встановленні взаєморозуміння. Тому емпатія є особистісно і професійно значущою рисою педагога дошкільних навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емпатії загалом та різних її аспектів зокрема знайшла своє відображення у працях багатьох учених: К. Роджерса, В.А. Петровського, Т.П. Гаврилової, В.В. Бойко, І.М. Юсупова, М. Хоффмана, Т.І. Пашукової, Є.А. Троїцької та ін.

У психологічній літературі є різні визначення феномена емпатії. Так, у «Психологічному

словнику» за редакцією А.В. Петровського та М.Г. Ярошевського емпатія визначається як осягнення емоційного стану, проникнення у переживання іншої людини [8]. У «Психологічному словнику» за редакцією Н.А. Побірченко емпатія визначається як якість особистості, її здатність емоційно відкликатися на переживання, почуття і психічні стани інших людей. Емпатія передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, уміння поставити себе на її місце, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок, почуттів [9].

Поняття «емпатія» було введено в психологічну науку Е. Тітченером та Т. Ліпсом та було синонімічне до поняття «симпатія». У сучасній психологічній науці мають місце різноманітні аспекти вивчення емпатії, зокрема: 1) сутність емпатії як психологічного феномена; 2) зв'язок емпатії з егоїстичними та альтруїстичними тенденціями в поведінці людини; 3) роль індукції, зараження, умовних рефлексів, інтуїції в прояві емпатії; 4) форми прояву емпатії та способи їхньої фіксації; 5) функції емпатії у формуванні і розвитку особистості [2].

Знайшло своє місце таке поняття у представників різних напрямів психології та психотерапії. Психоаналітичний напрям психології та психотерапії розглядає феномен емпатії через взаємозв'язок когнітивних та емоційних процесів. Так, З. Фрейд розумів емпатію як урахування психотерапевтом психічного стану пацієнта, уміння увійти у цей стан пацієнта, зрозуміти його. З. Фрейд пояснює природу емпатії ідентифікаційними механізмами, які виникають на ранніх стадіях дитячого розвитку. А. Адлер приділив увагу співпереживанню, що об'єднує людей між собою у прагненні до взаєморозуміння, створює почуття спільності з іншими [6].

У роботах біхевіористів-психологів емпатія розумілась як результат емоційного навчання, основними факторами формування якої вважались досвід аналогічного переживання у емоційній пам'яті суб'єкта емпатії, а також його мотивація і здатність прийняти роль об'єкта емпатії.

Значну роль феномен емпатії набув у теорії та практиці гуманістичного напрямку психології та психотерапії. Так, К. Роджерс вважав емпатію провідною і необхідною рисою особистості психотерапевта, розглядав її як здатність сприймати внутрішній світ іншого зі збереженням емоційних і смислових відтінків, неначе стаючи цим іншим, але без втрати відчуття «неначе», бо в такому разі виникає стан ідентифікації з переживаннями клі-

єнта. Згідно з К. Роджерсом, емпатійний психотерапевт проникливо уловлює смисл стану, який переживає пацієнт у цей конкретний момент, і вказує на цей сенс, щоб допомогти пацієнту сконцентруватися на ньому і спонукати пацієнта до подальшого і більш повного безперешкодного переживання [10].

У вітчизняній психології поняття «емпатія» вперше знайшло своє відображення у роботах Т.П. Гаврилової. Вона виділяє два види емпатійних переживань: співпереживання і співчуття, вважаючи при цьому співпереживання більш простою, нижчою формою емпатії, а співчуття – більш складною. Це, на думку автора, пов'язане з тим, що співпереживання носить егоїстичний характер, а співчуття – альтруїстичний. Співпереживання більше засноване на власному минулому досвіді особистості і пов'язане з потребою у власному благополуччі, з власними інтересами. Співчуття засноване на розумінні неблагополуччя іншої людини і пов'язане з її потребами та інтересами. Т.П. Гаврилова важливу роль в емпатії відводить механізму ідентифікації, завдяки якому виникає емоційний зв'язок між суб'єктом та об'єктом емпатії, і, відповідно, переживання останнього приймаються як свої [5].

Т.І. Пашукова розглядає емпатію як емоційний процес і дає визначення емпатії як «особливого роду емоції, змістом якої є відображене суб'єктом емпатії ставлення людини, яка переживає, до об'єктивної дійсності, виражене в тих самих почуттях і виявлене зовні у формах експресії, схожих на експресії людини, яка переживає» [7, с. 197].

Є думка, що характерною рисою емпатії, яка відрізняє її від інших процесів розуміння (ідентифікації, прийняття ролей, децентрації та ін.), є слабкий розвиток рефлексивного складника, замкнутість у межах безпосереднього емоційного досвіду [8].

Водночас І.М. Юсупов вважає емпатію феноменом соціально-психологічного походження і підкреслює багаторівневу структуру цього феномена. Прояви емпатії, на думку автора, мають місце на психофізіологічному, психологічному та соціально-психологічному рівнях. Серед механізмів емпатії І.М. Юсупов виділяє емоційно-когнітивну децентрацію суб'єкта та його ідентифікацію з об'єктом емпатії [15]. Тобто І.М. Юсупов відходить від обмеження емпатії суто емоційними складниками, а включає у цей феномен механізми децентрації та ідентифікації.

У психологічній літературі виділяють види емпатії: емоційну, когнітивну та предикативну. Емоційна емпатія заснована на механізмах проєкції та наслідування моторних та афективних реакцій іншої людини. Когнітивна емпатія базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналіз і т.п.). Предикативна емпатія виявляється як здатність людини передбачати афективні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях [8].

За критерієм провідного компонента емпатії В.В. Бойко виділяє такі види емпатії, як:

1) раціональна емпатія – емпатія, яка характеризується спрямованістю уваги на іншу людину, інтенсивною аналітичною переробкою інформації про неї;

2) емоційна емпатія – емпатія, яка реалізується шляхом емоційного досвіду (переживань, почуттів);

3) інтуїтивна емпатія – емпатія, яка дозволяє переробляти інформацію про іншу людину на несвідомому рівні [3].

Узагальнюючи погляди різних учених на феномен емпатії, І.І. Штих виділяє у структурі емпатії такі компоненти:

1) емоційний – здатність розпізнавати і розуміти емоційні стани іншої людини. Характеризується як пасивне співчуття, форма співучасті в емоційному стані партнера, за яким немає дієвого початку («я бачу, що йому погано»);

2) когнітивний – здатність подумки переносити себе в думки, почуття і дії іншого. Характеризується сприйняттям і розумінням внутрішнього світу іншої людини, проявом співчуття («мені шкода його, мені небайдуже, що йому погано»);

3) поведінковий – здатність використовувати способи взаємодії, що полегшують страждання іншої людини; допомагаюча, сприятлива поведінка як відповідь на переживання іншого. Характеризується як прагнення до надання дієвої допомоги («я допоможу, я спробую допомогти») [14].

Отже, проведений теоретичний аналіз дає нам можливість зробити висновок, що емпатія відіграє значну роль у процесі міжособистісних стосунків та розвитку особистості, і, відповідно, лежить в основі професійної компетентності професій типу «людина–людина».

Метою цієї статті є теоретичний аналіз емпатії як професійно значущої риси педагога дошкільних навчальних закладів та емпіричний аналіз розвитку рівня емпатії у майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У соціально-психологічній науці феномен емпатії особистості

пов'язаний з такими категоріями, як взаємосприйняття, взаєморозуміння та взаємодія. Цьому аспекту присвячені роботи О.О. Бодальова, Л.А. Петровської, Г.М. Андреевої, Б.Д. Паригіна, в яких підкреслюється роль емпатії в процесі міжособистісного спілкування. На основі таких робіт можна зробити висновок, що емпатія особистості має соціально-психологічну природу і відіграє важливу роль у міжособистісних стосунках, оскільки лежить в основі пізнання та сприймання партнерами по спілкуванню одне одного, забезпечує взаєморозуміння в процесі міжособистісної взаємодії.

Емпатія забезпечує відображення і більш точне сприймання образу партнера по спілкуванню, відкриває можливості для відкритих і довірливих стосунків між людьми. Особливо важливим таким аспектом є для людей, які працюють у сфері професій, основою яких є допомога іншому: психологів, педагогів, лікарів, соціальних працівників тощо. У професіограмах таких професій емпатія або споріднені з нею якості особистості обов'язково представлені та описані. Так, у професіограмі педагога дошкільного навчального закладу серед інших зазначено особистісні якості, які, на нашу думку, пов'язані перш за все з емпатією педагога:

1. Любов до дітей, яка включає в себе чуйне, доброзичливе і терпляче ставлення до них. Діти дошкільного віку через свою непристосованість до життя і звичку до постійного піклування про них з боку батьків та інших членів родини просто не можуть перебувати в дитячому садочку, якщо не відчувають доброзичливого, чуйного та лагідного ставлення до них з боку вихователя.

2. Знання індивідуальних особливостей психіки кожної дитини в групі, вміння розуміти мотиви різноманітних її дій та вчинків. Це дозволяє вихователю не тільки вибрати правильну тактику поведінки в такій ситуації, але й прогнозувати подальший розвиток цієї ситуації, передбачати подальші вчинки дітей [11].

Аналіз представлених у психологічній науці поглядів на питання педагогічних здібностей теж дає можливість виділити низку здібностей у структурі особистості педагога, які безпосередньо пов'язані зі здібністю педагога до емпатії. Так, у структурі педагогічних здібностей, розробленої В.А. Крутецьким, серед інших виділено перцептивні здібності, які визначаються як здібності проникати у внутрішній світ учня, вихованця, психологічна спостережливість, яка пов'язана з глибоким розумінням особистості учня, його тимчасових психічних станів. Здібний вчитель,

вихователь за незначними ознаками, невеликим зовнішнім проявом бачить ледь помітні зміни у внутрішньому стані учня. Така здібність, на нашу думку, є неможливою без розвинутої емпатії педагога. У структурі педагогічних здібностей Н.В. Кузьміної серед інших виділено комунікативні здібності, які, на думку автора, забезпечуються чотирма факторами: здібністю до ідентифікації, чутливістю до індивідуальних особливостей учнів, добре розвинутою інтуїцією, сугестивними якостями [4]. На нашу думку, розвиток і прояв таких здібностей забезпечується значною мірою саме здатністю педагога до емпатії.

Важливою характеристикою емпатії педагога дошкільного навчального закладу є її дієвий характер. Для дошкільника важливо бачити, чути, що його розуміють і йому співчують, любов і прийняття педагогом дитини повинні бути реалізовані в досвіді живого спілкування, безпосередньої взаємодії.

К. Роджерс не обмежувався аналізом значення емпатії в процесі психотерапії, а підкреслював її роль у процесі становлення і розвитку особистості дитини, вважав основою побудови повноцінних, особистісно орієнтованих стосунків у недирижуваних педагогіці. Він підкреслював, що емпатія педагога загалом і вербально виражена емпатія зокрема є вкрай важливими для учня, оскільки дають йому почуття того, що він не самотній, що його розуміють і сприймають таким, яким він є. К. Роджерс виділяє потенційні риси педагога, здатного до емпатії. Серед них:

- вияв терпимості до вираження емоцій з боку учня;
- здатність до глибокого проникнення у внутрішній світ дитини;
- готовність адаптувати своє сприйняття соціального оточення до сприйняття іншої людини, щоб досягнути більшого розуміння того, що з нею відбувається [10].

Отже, представлені погляди на роль емпатії у професійній діяльності педагога дошкільних навчальних закладів дають змогу зробити висновок про необхідність наявності у структурі особистості педагога такої якості.

Нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого стало дослідження рівня розвитку емпатії у майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. Вибірку становили 60 студентів. Для емпіричного дослідження нами було використано методика діагностики розвитку полікомунікативної емпатії І.М. Юсупова та методика діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко.

Результати проведеного емпіричного дослідження за методикою діагностики представлено у таблиці 1.

Таблиця 1
Рівень розвитку полікомунікативної емпатії за методикою І.М. Юсупова

Рівень розвитку	Абсол.	%
Дуже високий	–	–
Високий	12	20
Середній	48	80
Низький	–	–
Дуже низький	–	–

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що у більшості досліджуваних (80%) виявлено середній рівень полікомунікативної емпатії, і лише у невеликій кількості досліджуваних – високий (20%). Характеризуючи отримані дані, можна зазначити, що у більшості майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів рівень розвитку полікомунікативної емпатії є недостатнім для такого виду професійної діяльності.

Така методика дає можливість проаналізувати рівень емпатії окремо за шкалами: емпатія стосовно батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, незнайомих людей. Зважаючи на мету нашого дослідження, ми проаналізували окремо рівень розвитку емпатії стосовно дітей. Отримані результати представлені у таблиці 2.

Таблиця 2
Рівень розвитку емпатії стосовно дітей за методикою І.М. Юсупова

Рівень розвитку	Абсол.	%
Дуже високий	8	14
Високий	20	33
Середній	32	53
Низький	–	–
Дуже низький	–	–

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що майже у половини досліджуваних студентів рівень розвитку емпатії стосовно дітей є дуже високим і високим (відповідно 14% та 33%). Аналіз цих результатів дає можливість зробити більш оптимістичний висновок про те, що у половини майбутніх педагогів дошкільних закладів освіти рівень розвитку емпатії саме стосовно дітей є досить високим, і це є позитивною перспективою їхнього професійного розвитку.

Результати проведеного емпіричного дослідження за методикою діагностики рівня емпатичних здібностей В.В. Бойко представлені у таблиці 3.

Таблиця 3

Рівень емпатичних здібностей за В.В. Бойко

Рівень розвитку	Абсол.	%
Дуже високий	–	–
Середній	20	33
Занижений	40	67
Дуже низький	–	–

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що у значній кількості досліджуваних (67%) виявлено занижений рівень емпатичних здібностей і лише у третини досліджуваних – середній (33%). Високого рівня емпатичних здібностей за такою методикою не виявлено взагалі. Характеризуючи отримані дані, можна зазначити, що у всіх досліджуваних нами майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів рівень емпатичних здібностей за такою методикою є недостатнім для цього виду професійної діяльності.

Така методика дає можливість зробити аналіз щодо значення кожного окремого параметра у структурі емпатії, таких як: раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, установки, що сприяють емпатії, проникаюча здібність в емпатії, ідентифікація в емпатії. Проведений аналіз за окремими параметрами дає можливість зробити висновок, що загалом у експериментальній групі досліджуваних усі параметри мають приблизно однаковий бал і перебувають на середньому рівні. Так, середній рівень у групі досліджуваних становить: раціональний канал емпатії – 3, емоційний канал емпатії – 3,73, інтуїтивний канал емпатії – 3,2, установки, що сприяють емпатії, – 3,26, проникаюча здібність в емпатії – 3,33, ідентифікація в емпатії – 2,86. Отримані результати дають змогу зробити висновок, що найбільш розвинутим у майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів є емоційний канал емпатії, що, на нашу думку, є позитивним для майбутньої професійної діяльності, оскільки дошкільний вік є віком афективності. Значення емоційної сфери у цьому віці є досить великим,

більшість інформації сприймається дошкільником на емоційному рівні, тому здатність педагога бути емпатійним саме через емоційний канал емпатії є позитивним аспектом у взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Найменш розвинутим аспектом у досліджуваних нами майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів, за результатами такої методики, є ідентифікація в емпатії. Це явище, на нашу думку, є більш негативним з позиції успішної професійної діяльності, оскільки у роботі з дошкільниками здатність до ідентифікації є важливою якістю педагога. Адже внутрішній світ дитини, спосіб сприймання і аналізу нею навколишньої дійсності і власного досвіду та її емоційні реакції значно відрізняються від світу дорослого, від його способів сприймання і обробки інформації, емоційних реакцій. Тому щоб зрозуміти дитину і бути емпатійним до неї, педагогу вкрай необхідно вміти ідентифікуватись з нею, побачити ситуацію її очима, стати на її місце. Саме тут механізм ідентифікації може допомогти педагогу налаштуватись на внутрішній світ дитини, відчувати те, що відчуває вона.

Отже, результати проведеного нами емпіричного дослідження рівня розвитку емпатії у майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів дають можливість зробити висновок про недостатню сформованість такої якості у майбутніх професіоналів.

Висновки. Емпатія є професійно значущою рисою педагогів дошкільних навчальних закладів, оскільки лежить в основі побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом і дитиною, забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, значно впливає на розвиток і формування особистості дітей дошкільного віку. Проведене нами дослідження виявило недостатній рівень розвитку емпатії у майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. Відповідно, постає питання про необхідність упровадження у процес навчально-професійної підготовки таких фахівців форм і методів роботи, які б були спрямовані на розвиток емпатії, забезпечували б формування здібності майбутніх педагогів до емпатійної взаємодії.

Список літератури:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Бражникова А.Н. Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала. *Психологическая наука и образование*. 2012. № 4. С. 1–13. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_4_3152.pdf.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 432 с.

4. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
5. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков. Психология межличностного познания. / под ред А.А. Бодалева. Москва : Педагогика, 1981. С. 122–138.
6. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 304 с.
7. Пашукова Т.И. Механизмы и функции эмпатии / Т.И. Пашукова, Е.А. Троицкая. *Вестник МГЛУ*. 2010. № 586. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-i-funktsii-empatii>.
8. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
9. Психологічний словник / авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова ; за ред. Н.А. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
10. Роджерс К. Эмпатия. Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. Москва : ЧеРо, 2002. С. 428–430.
11. Синявський В.В. Професіограми і психограми професій педагогічного спрямування : методичний посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 84 с.
12. Собольников В.В., Вьюгова Т.В. Эмпатия как психологическое средство редукиции конфликтного поведения педагога. *Профессиональное образование в современном мире*. 2018. Т. 8, № 4. С. 2318–2324.
13. Чаплак Я.В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Психологічний часопис*. 2018. № 5 (15). С. 24–39. URL: https://www.researchgate.net/publication/326259996_problema_empatii_v_psihologii_ta_ii_vazlivist_u_profesijnomu_stanovlenni_psihologa.
14. Штих І.І. Здатність до емпатії як компонент професійних здібностей психолога. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. Випуск 2 (2). С. 177–180.
15. Юсупов И.М. Психология эмпатии : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Санкт-Петербург, 1995. 252 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/psikhologiya-empatii#ixzz5BiTQO5WV>.

Minenko O.O. EMPATHY AS A PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITY OF PRE-SCHOOL PEDAGOGUES

The article focuses on the problem of empathy as a professionally significant quality of a pre-school pedagogue. Empathy is defined as a human quality, the ability to respond emotionally to the experiences, feelings and mental states of others. Empathy offers a subjective perception of another person, being able to put oneself in another person's place, penetration into his or her inner world, understanding this person's experiences, thoughts, feelings. The article presents theoretical analysis of the phenomenon of empathy in the works of domestic and foreign authors, presents understanding of the phenomenon of empathy in various fields of psychology and psychotherapy. Three types of empathy are differentiated: emotional, cognitive and predicative. Two types of empathic experiences are presented: empathy and compassion. Summarizing the views of various scientists on the phenomenon of empathy, in the structure of empathy there are distinguished the following components: emotional, cognitive and behavioural.

In the article the analysis of empathy as a professionally significant quality of the personality of a teacher of preschool educational institutions is presented. Empathy forms the basis of such essential personal traits of the teacher as love to children, which presupposes sensitive, kindly and patient attitude towards them; knowing individual features of each child's mind, which makes it possible to predict the child's further development, to predict its actions. Empathy provides full-fledged development and realization of such pedagogical aptitudes in the structure of the teacher's personality as perceptual and communicative abilities. An important characteristic of the preschool teachers empathy is its efficiency.

The results of an empirical study aimed at investigating the level of empathy in students – future teachers of preschool educational institutions are presented. The results of empirical research demonstrate that, despite the fact that empathy is a professionally significant quality of the personality of teachers, the level of its development in students on the whole is insufficient. The positive aspect is that a great majority of students – future preschool teachers – have high level of empathy towards children.

Key words: *empathy, types of empathy, components of empathy, professionally significant personality qualities, pedagogical empathy.*

Орда О.Ф.

Харківський національний університет будівництва та архітектури

Новицька Д.Є.

Харківський національний університет будівництва та архітектури

ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА

Сучасна освіта вимагає від викладачів використання нових технологій підготовки студентів-інженерів, які б розвивали мислення, креативність, розмовну практику, самореалізацію. Тому стає популярним використання інтерактивних методів навчання, адже вони повністю відповідають вимогам сучасності. Інтерактивні методи навчання найефективніше сприяють розвитку мовної діяльності майбутніх інженерів, що є важливим аспектом у вивченні іноземних мов.

Статтю присвячено пошуку ефективного методу мотивації та залучення студентів до активного вивчення іноземної мови. Визначено, що для формування академічної мотивації студентів до оволодіння іноземною мовою, необхідно розвивати творчі та інтелектуальні здібності студентів, їх мислення та пам'ять. Особлива увага викладачів має бути спрямована на пробудження особистісних якостей студентів, розвиток їхньої здатності до творчого та критичного мислення, пізнавальні інтереси, бажання оволодіти комунікативними навичками з іноземної мови. Виявлено, що застосування інтелект-карти у процесі викладання іноземної мови допомагає студенту організувати свою проєктну діяльність, навчає самостійної роботи та вміння виділяти головне, мати навик інтерпретації, вміння коротко та чітко формулювати власні думки та ідеї.

Сучасний аналіз навчального процесу та численних досліджень показав, що складання ментальної карти стимулює роботу пам'яті та дозволяє студентам побачити корінь поставленої проблеми, встановити взаємозв'язки, а використання графічних засобів візуалізації полегшує розуміння навчальної інформації, сприяє кращому засвоєнню отриманих знань.

У ході дослідження було виявлено, що використання студентами методу інтелектуальних карт дає змогу максимально широко охопити та сформулювати будь-яку тему, а також розглянути її з різних сторін, спираючись на досить ясну фактичну базу.

Ключові слова: *Mind maps, мотивація, ментальна карта, розвиваюче навчання, підвищення ефективності, комунікативний простір, іноземна мова.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі навчання іноземних мов основним напрямом модернізації загальноосвітньої, професійної і вищої школи є підвищення якості засвоєння професійних, загальноосвітніх знань і практичної підготовки випускників вишів. Як навчальний предмет іноземна мова робить значний внесок у процес розвитку творчих здібностей студентів, володіючи величезним освітнім потенціалом, розвиває його мислення, пам'ять і мовну комунікацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Техніку використання інтелект-карт започаткував письменник, лектор Тоні Бьюзен. Ця техніка виявила високі результати у роботі зі студентами. Її розглядали у своїх працях О.Ю. Вишневська, А.В. Макаровських, А.Ю. Остроумова, А.В. Бабич, К.А. Табунова та ін.

Формулювання цілей статті. Головною метою цієї роботи є пошук ефективного методу навчання іноземної мови майбутніх інженерів. Ефективна мовна комунікація залежить від багатьох факторів, серед яких важливе місце посідає вміння мовця виділити в інформаційному потоці дані, обробити їх, структуровано та логічно побудувати висловлювання, донести до слухача головну думку. Дієву допомогу в досягненні цих цілей може надати побудова ментальних карт, або карт пам'яті (Mind maps).

Інтелект-карти – це інструмент, що дозволяє мислити, використовуючи весь свій творчий та інтелектуальний потенціал. Це розробка Тоні Бьюзена – відомого письменника, лектора та консультанта з питань інтелекту, психології навчання і проблем мислення. Під час свого навчання він

шукав спосіб ефективного запам'ятовування та систематизування інформації, що призвело до створення інтелект-карт. Цей метод існував у різних формах задовго до цього, але саме Тоні Бьюзен став популяризатором ідеї інтелект-карти як ефективного способу роботи з інформацією.

Спочатку ця техніка планувалася для використання як засобу ефективного конспектування лекцій.

Подальшу розробку ця ідея отримала у спільних працях Тоні Бьюзена та його брата Баррі Бьюзена «Працюй головою» і «Супермислення», в яких mind mapping розглянуто як «можливість структурувати та відточити свої ідеї й думки, виділити основні моменти та виявити зв'язки між ними» [1].

Натепер ця техніка введена в програму навчання студентів у західних вищих навчальних закладах. Російською мовою вийшли переклади іноземних видань на цю тему, а в 2011 році було видано навчальний посібник А. Бабица «Ефективна обробка інформації. Mind mapping для студентів та професіоналів».

Інтелект-карта має низку відмінностей від традиційної лінійної форми надання інформації:

- 1) центральний образ дозволяє легше сконцентруватися на основній думці;
- 2) радіальні гілки визначають перелік головних питань;
- 3) значимість фактів залежить від віддаленості їх від центру;
- 4) різнобарв'я та багатовимірність зображення сприяє більш ефективному запам'ятовуванню.

Вона дозволяє максимально широко охопити та сформулювати будь-яку тему, а також розглянути її з різних сторін, спираючись на досить ясну фактичну базу. У самого Тоні Бьюзена в різних джерелах наведено, як відрізняються інструкції зі створення інтелектуальних карт.

Самостійно виконана карта, крім зору, залучає м'язове почуття, що сприяє кращому запам'ятовуванню. Застосування Mind maps знаходить своє відображення у вивченні нового матеріалу, його закріпленні та узагальненні, під час підготовки доповіді, проекту тощо.

Цей метод ефективний у разі вивчення:

- 1) лексичних тем;
- 2) фразових дієслів;
- 3) для складання монологічного висловлювання;
- 4) для роботи з граматичним матеріалом (за допомогою карти можна уявити будь-яке граматичне правило або конструкцію, при цьому всі

винятки, особливі випадки, а також приклади застосування можна виділити в окремі гілки і зробити на них акцент).

Виклад основного матеріалу. Mind maps – це дуже зручний і ефективний прийом для роботи з лексикою (у повторенні, актуалізації та систематизації лексики по темі). Інтелект-карти допомагають зробити процес розширення словникового запасу більш цікавим і захоплюючим.

Застосування інтелект-карт на заняттях англійської мови дозволяє:

- 1) створити мотивацію до оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування;
- 2) організувати індивідуальну, групову та колективну діяльність;
- 3) здійснювати диференційований підхід до тих, хто навчається;
- 4) організувати проектну діяльність студентів.

Інтелект-карту можна використовувати для представлення результатів проектної діяльності;

- 5) навчити користуватися спеціалізованими словниками, довідниками з метою оволодіння новими мовними засобами, збільшення обсягу знань профільно-орієнтованого характеру.

Мозок людини здатний працювати більш ефективно та обробляти великі потоки інформації, якщо вона систематизована. Психологами доведено, що це проявляється на всіх чотирьох стадіях роботи мозку з інформаційними потоками: введення, збереження, аналізу та виведення.

Складання ментальної карти відкриває великі можливості для підвищення ефективності цих процесів. Так, збереження даних, запам'ятовування буде більш продуктивним, якщо вже на першій стадії отримання інформація носить структурований характер, коли матеріал розкладається, так би мовити, «по полицях», розбивається на смислові блоки. Саме ці процеси відбуваються під час складання mind map.

Крім того, складання ментальної карти на етапі введення даних стимулює їх осмислення, що веде до виділення головного і встановлення зв'язків, що в кінцевому підсумку також призводить до більш ефективного запам'ятовування. Для аналізу та подальшого відтворення інформації велике значення має наявність у мозку людини цілісної картини, що в психології називається гештальтом. Саме ментальна карта, на відміну від простого лінійного конспекту, здатна уявити таку картину. Гілки необхідно нумерувати та розташовувати в ієрархічному порядку. Важливо, щоб карта була зрозуміла людині, якій вона належить, щоб вона вільно орієнтувалася в її просторі.

Необхідно навчитися виділяти головне, мати навик інтерпретації, вміти коротко і точно формулювати думку.

Для інтенсифікації процесу складання карт пам'яті розроблені численні комп'ютерні програми, програми та вебсервіси, які дозволяють як вносити виділені ключові фрази у вже готові шаблони, так і будувати свої оригінальні та індивідуальні карти. Розміщені на таких сайтах, як MatchWare, MindJet, і багатьох інших, вони призначаються для використання у різних сферах діяльності людини.

Ментальні карти розширюють комунікативний простір, сприяють ефективності розвиваючого навчання, а саме формування навичок самостійної навчальної діяльності, творчого та критичного мислення.

Як будь-яка нова річ, що сприймається як щось незвичайне, яскраве, різнокольорове, ментальна карта дозволяє набагато легше запам'ятовувати запропонований лексичний матеріал. У створенні подібних карт задіюється уява, творче та критичне мислення і всі види пам'яті: слухова, механічна, зорова, що дозволяє вивчити більшу кількість матеріалу за обмежену кількість годин, передбачених на курс.

Найбільш ефективні результати можна отримати, використовуючи ментальні карти в роботі з упровадженням та контролем нового лексичного матеріалу, поєднуючи їх із лексичними картками теми [4]. Цей потенціал інтелект-карт може бути використаний у викладанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей на різних етапах роботи з новим або вже засвоєним лексичним матеріалом, оскільки основою інженерного мислення є високорозвинена творча уява та фантазія, системне й творче осмислення знань.

Перед початком кожного нового модуля студенти отримують лексику з теми у вигляді таблиці, складеної за принципом високої частотності використання лексичних одиниць, які надалі будуть використовуватися в різноманітних видах роботи на заняттях. Для введення нового лексичного матеріалу іноді дається каркас ментальної карти для самостійної роботи.

Після того, як теми або цілий модуль вивчені, такий же каркас пропонується і як підсумкова робота над лексикою. Такий вид роботи показує, наскільки добре студенти засвоїли матеріал, дозволяє їм самостійно оцінити свої знання. Викладачеві слід скласти ментальну карту теми заняття заздалегідь, щоб не тільки охопити всю лексику, що входить у програму, але й

передбачити різні асоціації, які можуть виникнути у студентів під час роботи з лексичним матеріалом і як у зв'язку з кожною асоціацією буде виглядати карта.

Слід зауважити, що розумова карта, яка створюється разом зі студентами на занятті, може бути відмінною від оригіналу викладача, позаяк у кожної людини виникають свої асоціації, пов'язані з тим чи іншим словом чи словосполученням.

Особливість інтелект-карт полягає в тому, що вони не можуть бути завершені повністю, адже студенти постійно доповнюють та розширюють їх у міру того, як виникають нові ідеї та збільшується лексичний запас. У студентів з різною мовною підготовкою в кінцевому підсумку створюються різні інтелект-карти. Більш того, важливу роль відіграють фонові знання та особистий досвід.

Основна мета роботи полягала у перевірці ефективності запам'ятовування лексичних одиниць та систематизування отриманих знань з англійської мови у майбутніх інженерів за умов систематичного використання ментальних карт у процесі навчання англійської мови.

Проведення експерименту передбачало:

- вибір експериментальної та контрольної групи;
- проведення занять в експериментальній групі з використанням ментальних карт;
- аналізування отриманих результатів навчання обох груп.

Слід зазначити, що експеримент проходив у природних умовах, не порушуючи перебігу навчально-виховного процесу.

Незмінними величинами були: склад учасників експерименту; тривалість педагогічного експерименту; рівень підготовки учасників експерименту.

Для визначення впливу використання ментальних карт на ефективність запам'ятовування лексичних одиниць студентами необхідно було виявити та пояснити шляхом порівняльного аналізу якісних і кількісних змін в експериментальній і контрольній групах, які були отримані в процесі експериментального дослідження.

Протягом першого семестру (близько 4 місяців) рівень запам'ятовування нових лексичних одиниць значно виріс порівняно з попереднім семестром.

За рахунок того, що кожен студент вибудовував свою логічну схему, самостійно ділив теми на підтеми, це розвивало креативність мислення кожного студента індивідуально.

Результати роботи дають підстави вважати, що відношення студентів до вивчення англійської

мови змінилося завдяки використанню ментальних карт.

Ментальні карти – це візуальні діаграми, які дозволяють студентам організувати нотатки в двомірній структурі.

У ході роботи було виявлено, що використання кольорів для виділення різних ідей або тем лексичних одиниць допомагає зробити вигляд ментальної карти більш привабливим і візуалізувати різні розділи, що сприяє легшому запам'ятовуванню матеріалу студентами.

Також багато студентів використовують символи та зображення. Це сприяє асоціативному запам'ятовуванню матеріалу.

Крім того, краще використовувати окремі слова або словосполучення, які можуть передавати зміст легше та не ускладнюють ментальну карту.

Також під час складання ментальних карт студенти беруть активну участь у процесі мозкового штурму, генерують ідеї щодо об'єднання концепцій разом, переглядаючи та розробляючи власні індивідуальні карти.

У студентів розширився комунікативний простір, покращилися навички самостійної навчальної діяльності, студенти охоче використовували творче та критичне мислення, швидко та якісно запам'ятовували тематичні слова. Значно краще стала працювати зорова та механічна пам'ять, що дозволило збільшити темп вивчення англійських лексичних одиниць.

Отримані результати дають підставу вважати, що використання ментальних карт сприяє ефективному вивченню англійської мови майбутніми інженерами.

Висновки. Отже, застосовуючи інтелект-карти в процесі викладання іноземної мови, викладач створює мотивацію до оволодіння іноземною мовою, організовує проектну діяльність, яка може включати у себе індивідуальну, групову та колективну діяльність. Вони можуть служити основою для самостійної роботи, виконуючи яку студенти вчаться користуватися словниками, довідниками та іншими джерелами письмової та усної інформації з метою пошуку необхідних значень.

Розвиваються творчі та інтелектуальні здібності учнів, їх мислення, пам'ять, інтуїтивні здібності проявляються, формуються уміння і навички, пов'язані зі сприйняттям, переробкою та обміном інформацією поряд з поліпшенням усіх видів пам'яті і розвитком інтелекту, просторового мислення.

Процес складання інтелект-карт сприяє розвитку особистісних якостей студентів, змушуючи їх мислити по-новому, природно, творчо і невимушено, максимально використовуючи обидві півкулі головного мозку, враховуючи особливості інженерного мислення, позаяк воно являє собою системне творче технічне мислення, що дозволяє бачити проблему цілком з різних боків, бачити зв'язки між її частинами.

У сучасному світі з величезним потоком інформації застосування інтелект-карт у навчанні студентів дає помітні позитивні результати, оскільки вони дозволяють легко запам'ятовувати нові слова і згадувати вже відомі, активізують процеси пам'яті і мислення, тому що студент намагається сам пригадати чи знаходити слово і, представляючи кожне слово у вигляді картинки, використовувати складну систему навичок, характерних як для лівої, так і правої півкулі мозку: слова – це функція лівої півкулі, а образи і фантазія – правої.

Завдяки використанню кольорів, малюнків і просторових зв'язків будь-яка інформація починає сприйматися, аналізуватися і запам'ятовуватися набагато швидше і ефективніше, ніж у разі звичайного лінійного представлення у вигляді цифр і букв.

Мислення успішного в сучасних умовах інженера – це системне мислення, що дозволяє йому бачити проблему з різних сторін, «загалом» з урахуванням різноманітних зв'язків між усіма її складниками.

Таким чином, студенти, які отримують технічні спеціальності, отримують можливість використовувати по максимуму величезні резерви правої півкулі мозку, яка відповідає за обробку інформації, яка виражається в образах і символах, з чого випливає, що використання інтелект-карт є ефективним методом навчання іноземної мови.

Список літератури:

1. Бабич А.В. Ефективна обробка інформації. Mind mapping для студентів і професіоналів : посібник. Москва : Інтернет-ун-т інформ. Технологій : БІНОМ. Лабораторія знань, 2011.
2. Табунова К.А. Використання інтелект-карт в навчанні. 2012. URL: http://schoolsgeograf.at.ua/publ/metodicheskaja_kopilka/ispolzovanie_intellekt_kart_v_obuchenii/2-1-0-368.
3. Бьюзен Т. Супермислення / переклад з англ. Е.А. Самсонов. Худ. обл. М.В. Драко. 2-е вид. Мінськ : ТОВ «Попурі», 2003. 304 с. С. 54.

4. Вишневецька О.Ю. Використання розумових карт на уроках англійської мови. Відкритий урок: фестиваль педагогічних ідей. Москва : Перше вересня, б/р. URL: <http://festival.1september.ru/articles/512090>.
5. Нежведилова Л.А. Лексико-тематична карта як засіб розвитку навичок і вмінь володіння лексичним матеріалом. *Філологічні науки. Питання теорії і практики*. Тамбов : Грамота, 2011. № 2. С. 123–127.
6. Остроумова А.Ю. Використання відеоматеріалів з допомогою мультимедійних засобів у навчанні студентів ПІЯ в технічному вузі. *Філологічні науки. Питання теорії і практики*. 2013. № 7. Ч. 1. С. 153–156.
7. Макаровських А.В., Остроумова А.Ю. «Кьюбінг» як технологія активного навчання іноземної мови студентів технічного ВНЗ. *Філологічні науки. Питання теорії і практики*. Тамбов : Грамота, 2014. № 3 (33): в 2-х ч. Ч. II. С. 137–141. ISSN 1997-2911.
8. Бьюзен Т. Думайте ефективно / пер. з англ. Т.І. Попова. 2-е вид. Мінськ : «Попурі», 2009. 96 с.

Orda O.F., Novytska D.E. MIND MAPS AS AN EFFECTIVE METHOD OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING OF FUTURE ENGINEERS

The article deals with the search for the effective method of motivation and involving students in the active learning of a foreign language. It is noted that in order to form the academic motivation of students to master a foreign language, it is necessary to develop creative and intellectual abilities of students, their thinking and memory.

Lecturers' special attention should be focused on awakening the students' personal qualities, the development of their ability to think creatively and critically, cognitive interests, the desire to master communication skills of foreign language.

It was found that the using of mind map in the process of teaching a foreign language helps students to organize their project activities, teaches independent work and identify the essentials, have interpretation skills, being able briefly and clearly formulate their own thoughts and ideas.

Modern analysis of the educational process and numerous studies have shown that drawing up a mind map stimulates students to comprehend information, which leads to the ability to identify and highlight the main points, to establish interrelations and memorize more effectively.

As part of the research it was found that using the mind maps method by students allows to cover and formulate any topic as widely as possible, considering it from different angles, based on a fairly clear factual basis.

Students' creative and intellectual abilities are being developed, their thinking, memory, intuitive abilities are manifested, skills and abilities related to the perception, processing and exchange of information are formed.

Thus, students who receive technical specialties are able to make the most of the huge reserves of the right hemisphere of the brain, which is responsible for processing information expressed in images and symbols, which means that the use of intelligence cards is an effective method of learning a foreign language.

Key words: *intelligence map, Mind maps, motivation, mental map, developmental learning, effectiveness, communicative space, foreign language.*

УДК 378.015.311:159,922.2:502/504:[37.091.12-051
DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/37>

Панченко В.О.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Шлімакова І.І.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

ДИНАМІКА ЗМІН СКЛАДНИКІВ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано актуальність дослідження екологічної свідомості студентської молоді та необхідність екологічно доцільних змін у свідомості людини через оновлення змісту екоосвітнього простору.

Здійснено експериментальне лонгітюдне дослідження складників екологічної свідомості студентської молоді, а саме трьох її компонентів: екологічних потреб, екологічних цінностей та екологічної спрямованості.

Проаналізовано психодинамічні зміни екологічної свідомості у студентів психолого-педагогічного факультету та факультету фізичного виховання протягом навчання з першого по четвертий курси.

Встановлено відмінності показників екологічних цінностей у студентів різних факультетів. Протягом усіх років дослідження менш вираженим він є у студентів факультету фізичного виховання порівняно зі студентами психолого-педагогічного факультету. Здійснено порівняльний аналіз динаміки показників екологічних цінностей, який засвідчив тенденцію спаду у студентів факультету фізичного виховання та тенденцію зростання у студентів-психологів.

Констатовано, що колоборативна екодиспозиція є вагомою структурною складовою частиною екологічної свідомості студентів обох факультетів протягом усього періоду навчання. Такий факт засвідчує розуміння студентами сутності природи, усвідомленого визначення ними своїх дій та рішень стосовно навколишнього середовища та про перевагу у студентській молоді еконормативної поведінки.

Виявлено пріоритетність серед життєвих сенсів студентів обох факультетів прагнення до волі та незалежності, що посилюється від першого до четвертого курсу навчання. При цьому зростає прийняття і самореалізаційних, сімейних, екзистенційних та когнітивних сенсів.

Наголошується, що усвідомлена некомпетентність однаково притаманна в перші роки навчання як студентам-психологам, так і студентам факультету фізичного виховання. Зафіксовано позитивну динаміку і зміну з усвідомленої некомпетентності студентів-психологів на усвідомлену екологічну компетентність на третьому та четвертому курсах навчання. Діагностовано вищий рівень показників компонентів екологічної компетентності (окрім когнітивного) у студентів-психологів. Ймовірною причиною такої відмінності є наявність у змісті їхньої професійної підготовки екопсихологічних дисциплін.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічні потреби, екологічні цінності, екологічна спрямованість, студентська молодь, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Осмислення гостроти екологічної кризи і необхідності зміни світоглядних та ціннісних орієнтирів безпосередньо пов'язане з проблемою зміни свідомості як широких мас населення, так і представників студентської молоді, що проходять фахову підготовку в коледжах, ліцеях, ЗВО та інших навчальних закладах. Це передбачає особливу увагу до проблеми екологічної психології – формування екологічної свідомості у широкому сенсі слова.

У педагогічній теорії та практиці поки що не склалося єдиної думки щодо того, які саме умови сприяють ефективному формуванню екологічної свідомості особистості. Причиною цього є зміна парадигми екологічної освіти: від орієнтації на раціональне природокористування, охорону природи загалом до формування екологічної свідомості, моралі, етики. Розв'язання цих завдань дасть можливість вирішити кризові екологічні ситуації. Екологічно доцільні зміни у свідомості

людини можуть бути здійснені через оновлення змісту екоосвітнього простору на основі нової світоглядної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему екологічної свідомості та особливості її формування досліджували: С.Д. Дерябо, А.М. Львовичкіна, В.І. Панов, В.О. Скребець, Ю.М. Швалб, В.А. Ясвін (теорія розвитку екологічної свідомості); І.В. Кряж, Г.В. Платонов (погляди на особливості формування екологічної свідомості); І.Д. Зверєва (аспекти взаємодії людини і природи); О.М. Захлебний (екологічна освіта у школі); І.Т. Суравегіна, Є.М. Кудрявцева (теорія і практика відповідального ставлення до природи); А.Н. Некос, А.В. Миронова, Г.С. Тарасенко, Н.В. Лисенко, Г.С. Данилова, Н.В. Гнилуша (методологічні основи екологічної освіти і виховання у вищій школі); Л.Б. Лук'янова, Н.Б. Грейда, І.І. Шлімакова, М.С. Швед (формування складових частин екологічної культури, свідомості, світогляду).

Постановка завдання. Метою нашого дослідження є аналіз складників екологічної свідомості студентів та динамічних змін їх показників у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці немає єдиного визначення поняття «екологічна свідомість». У загальному розумінні екологічна свідомість – це та ж сама свідомість, але яка має свою специфіку, спрямованість, пов'язану зі своєрідністю відображення світу природи і конструктивно-творчим його перетворенням. Попередньо здійснивши теоретичний аналіз феномена екологічної свідомості, в її структурі ми розглядаємо три компоненти: екологічні потреби, екологічні цінності й екологічну спрямованість, психологічні особливості яких вивчаються у нашому дослідженні.

У дослідженні взяли участь 60 студентів: 30 студентів факультету фізичного виховання і 30 студентів психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, які були опитані у жовтні 2017 року (I курс). Ці ж студенти пройшли повторне обстеження у жовтні 2018 року (II курс), 2019 року (III курс) та 2020 року (IV курс).

У ході дослідження були використані три методики, як: Методика ТЕД-25 В.О. Скребця для виявлення системи цінностей (соціальних, екологічних, моральних та Я-цінностей) та екологічних диспозицій особистості; Методика самооцінки екологічної компетентності Д.С. Єрмакова для визначення ступеня сформованості компонен-

тів екологічної компетентності; Методика дослідження системи життєвих сенсів В.Ю. Котлякова в модифікації Д.С. Єрмакова для визначення змісту системи життєвих сенсів (які категорії життєвих сенсів і в якому співвідношенні представлені у системі життєвих сенсів досліджуваного).

Аналіз даних діагностики дозволив нам з'ясувати особливості прояву екоціннісних диспозицій студентської молоді.

Відповідно до цих рисунків серед значущих цінностей найбільш вираженими у студентів на 1-му курсі є екологічні цінності (31,15%), на 2-му – моральні (28,84%), а на 3-му (29,89%; 29,38%) та на 4-му (29,10%; 30,06%) – екологічні та моральні цінності з незначимими відмінностями. Але суттєві відмінності за цими показниками було виявлено між групами студентів різних факультетів. Протягом усіх років дослідження студенти психолого-педагогічного факультету демонстрували значимо вищі показники за цими цінностями.

Варто відзначити розбіжності, які спостерігаються між даними по факультетах: у студентів ФФВ протягом усіх років домінуючими є соціальні цінності та Я-цінності. У студентів-психологів такі показники не набирають достатньої значущості; на відміну від студентів факультету фізичного виховання, у студентів психологів домінують з певною динамічністю екологічні цінності та моральні.

Особливу увагу варто приділити динаміці показників: у студентів факультету фізичного виховання чітко простежується спад показників екологічних цінностей, натомість іде постійне зростання таких моральних цінностей; у студентів психолого-педагогічного факультету також простежується динамічне зростання моральних цінностей і нерівномірне (спадання, а потім зростання) екологічних цінностей.

Пік зростання екоцінностей у студентів-психологів припадає на 3-й курс не випадково, а ймовірно пов'язаний з тим, що студентам викладається предмет «Екологічна психологія», який закладає фундамент екологічного спрямування свідомості студентів.

Використання методики «ТЕД-25» дозволило також з'ясувати особливості екопсихологічних диспозицій університетської молоді. Уваги заслуговують такі результати.

Серед екоціннісних диспозицій середньостатистичною, найбільш вираженою у студентів обох факультетів і за чотирма дослідженнями (52,85% – 1-го курсу; 51,42% – 2-го курсу; 55,85% – 3-го курсу; 48,97% – 4-го курсу) є колаборативна

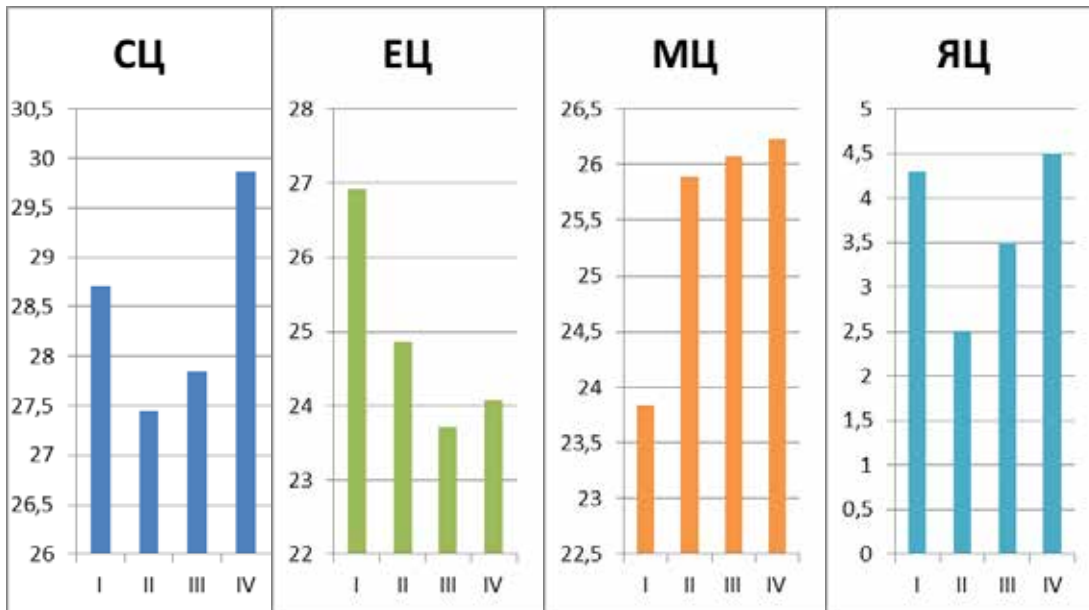


Рис. 1. Відсоткове співвідношення цінностей у свідомості студентів 1-го – 4-го курсів факультету фізичного виховання

Примітка: аббревіатура екодиспозицій у таблицях відповідає їх авторському позначенню в оригіналі методики. Умовні позначення: СЦ – соціальні цінності, ЕЦ – екологічні цінності, МЦ – моральні цінності, ЯЦ – Я-цінності; Clb – колаборативна диспозиція, Nes – несеситивна диспозиція, Ind – індіферентна диспозиція, Sms – суміснійна диспозиція, Smt – суметральна диспозиція, Gach – гашенарна диспозиція

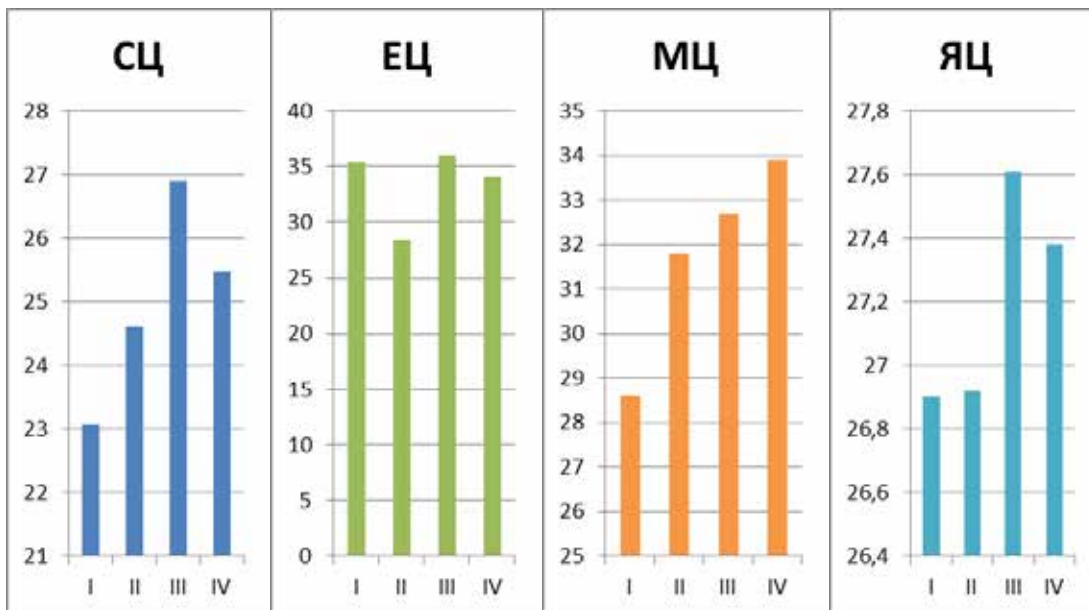


Рис. 2. Відсоткове співвідношення цінностей у свідомості студентів 1-го – 4-го курсів психолого-педагогічного факультету

екодиспозиція, що свідчить про розуміння студентами сутності природи, усвідомленого визначення ними своїх дій та рішень стосовно природи.

Найбільші відмінності між факультетами також спостерігаються за показником колаборативної екодиспозиції, ця тенденція зберігається і між дослідженнями протягом чотирьох років. Студенти

психологи демонструють значимо вищі показники колаборативної екодиспозиції, це говорить про те, що студенти ППФ краще розуміють сутність живої природи, оптимально врегульовують власні стосунки з довкіллям, визначають умови для узгодженості дій і наслідків рішень, що приймаються згідно із законами розвитку біологічних проце-

сів. Варто відзначити зростаючу динаміку за цим показником у студентів-психологів і спадаючу у студентів факультету фізичного виховання.

Меншою мірою також у тенденції виявляється несесітивна екодиспозиція (26,66% – 1-го курсу; 27,36% – 2-го курсу; 38,51% – 3-го курсу; 24,54% – 4-го курсу). У студентів ФФВ значима динаміка не простежується, а у студентів-психологів спадаючи, що характеризується як позитивна динаміка. Студенти, в свідомості яких виражена несесітивна екодиспозиція, вважають себе господарями природи та сприймають її лише як джерело певних ресурсів, потрібних людині.

Опитувані, в свідомості яких виражена індивідуентна екодиспозиція, ніби не помічають, що є природа зі своїми законами та особливостями. Природа немов би сама по собі, а людина – сама собою. Варто відзначити зростаючу динаміку від 1-го до 4-го курсу у студентів факультету фізичного виховання, що не можна охарактеризувати як позитивну.

Совмісійна екодиспозиція (19,99% – 1-го курсу; 18,80% – 2-го курсу; 16,2% – 3-го курсу; 16,52% – 4-го курсу) відтворює слабкість людської істоти перед силами та стихіями природи. На обох факультетах відзначається спадаюча динаміка.

Совметральна екодиспозиція (9,76% – 1-го курсу; 12,14% – 2-го курсу; 12,88% – 3-го курсу; 13,57% – 4-го курсу), аргументоване приборкування природних систем задля задоволення власних інтересів, насилля над природою з метою ефективнішої її експлуатації. У студентів факультету фізичного виховання спостерігається значиме зростання показників щороку.

Незначна кількість студентів з гашенарною екодиспозицією (8,30% – 1-го курсу; 8,80% – 2-го курсу; 8,35 – 3-го курсу; 10,11% – 4-го курсу) підсвідомо або напівсвідомо прагнуть завдати шкоди природі.

За допомогою U-критерій Манна-Уїтні для незалежних вибірок було виявлено відмінності у виявах екоціннісних орієнтацій та екодетермінованої поведінки студентів психолого-педагогічного факультету та факультету фізичного виховання. Установлено статистично значущі відмінності у групах молоді між соціальними цінностями (при $p \leq 0,01$), що свідчить про більшу вираженість соціальних цінностей у студентів ФФВ, та між екологічними цінностями (при $p \leq 0,05$), що свідчить про значимішу вираженість екологічних цінностей у студентів ППФ.

Значущі відмінності спостерігаються в совметральній (при $p \leq 0,001$) та гашенарній (при $p \leq 0,01$)

екодиспозиціях, у студентів ФФВ виражені яскравіше, що характеризує їх більшу схильність до байдужого ставлення до природи або прагнення нашкодити їй, більше ніж у психологів; у них більш виражена колаборативна екодиспозиція (при $p \leq 0,001$), що стверджує позитивне та бережливе ставлення до природи та розуміння її значення у житті людей.

З'ясовано, що у студентської молоді на 1-му курсі навчання переважали екологічні цінності, на 2-му – моральні, а на 3-му та на 4-му – екологічні та моральні цінності з незначимими відмінностями. Суттєві відмінності було виявлено між групами студентів за показником екологічні цінності, який виражений у студентів факультету фізичного виховання менше ніж у студентів ППФ. У студентів ФФВ між дослідженнями чотирьох років тенденція пріоритету ціннісних орієнтацій збереглася (соціальні та Я-цінності). А у студентів ППФ – змінилася з екологічних цінностей на моральні, а потім навпаки, що зумовлене, на нашу думку, спрямуванням навчального процесу психологів на людину загалом та викладання дисциплін екологічного спрямування. Вагомою структурною складовою частиною екологічної свідомості студентів обох факультетів є колаборативна екодиспозиція, що спостерігається протягом усього періоду дослідження. Відмінності виявляються в динаміці: у психологів вона позитивна, у студентів ФФВ – спадаюча.

На наступному етапі для визначення критеріїв сформованості екологічної компетентності студентів обох факультетів було проведено методику самооцінки екологічної компетентності Д.С. Єрмакова. У дослідженні було використано шкалу, що передбачає три рівні відповідно до повноти сформованості компонентів екологічної компетентності: високий – усвідомлена компетентність, середній – усвідомлена некомпетентність, низький – неусвідомлена некомпетентність.

Рівень екологічної компетентності у студентів-психологів та студентів факультету фізичного виховання протягом перших двох курсів навчання перебуває на однаковому, середньому, рівні, тобто їм властива усвідомлена некомпетентність.

Значні відмінності в результатах студентів з двох факультетів спостерігаються лише в ціннісно-смісловому компоненті екологічної компетентності. На 1-му курсі вищим показником за цим компонентом був у студентів факультету фізичного виховання, а на 2-му курсі, навпаки, у студентів психолого-педагогічного факультету. Але варто відзначити позитивну динаміку і зміну з

усвідомленої некомпетентності студентів ППФ (на 3-му та 4-му курсах) на усвідомлену екологічну компетентність (високий рівень 2,31 на 3-му; 2,21 – на 4-му). Усі показники компонентів екологічної компетентності (окрім когнітивного) у студентів ППФ були значно вищими, ніж у студентів ФФВ. Знову ж таки відзначаємо вплив вивчення дисципліни «Екологічна психологія» та активну участь у різних психолого-екологічних програмах та проєктах.

Для визначення статистично значущих відмінностей за результатами такої методики між двома вибірками (ППФ та ФФВ) знову було використано U-критерій Манна-Уїтні. Установлено статистично значущі відмінності у групах між ціннісно-смісловим компонентом екологічної свідомості (при $p \leq 0,05$), що свідчить про більшу вираженість компонента у студентів ППФ. Проаналізувавши дані результатів дослідження студентів ППФ та ФФВ на 1-му та на 2-му курсах, можна зробити висновки, що рівень екологічної компетентності протягом двох курсів навчання перебуває на однаковому, середньому рівні, тобто студентам властива усвідомлена некомпетентність. На 3-му та 4-му курсі студентам ФФВ також властива усвідомлена екологічна некомпетентність, показники компонентів екологічної свідомості перебували на тому ж самому рівні, на відміну від студентів ППФ, які на 3-му та 4-му курсах продемонстрували усвідомлену екологічну компетентність, і всі показники були значно вищими ніж на попередніх курсах.

На наступному етапі дослідження визначено значущість життєвих сенсів за допомогою методики «Дослідження системи життєвих сенсів» В.Ю. Котлякова в модифікації Д.С. Єрмакова.

Як демонструє порівняльний аналіз, для вибірки студентів 1-го курсу ФФВ характерне домінування «альтруїстичних» сенсів, що засвідчує значущість покращення світу та безкорисливості для наших респондентів, що виступає смисловим фундаментом власної життєдіяльності; для вибірки студентів 1-го курсу ППФ характерне домінування «гедоністичних» сенсів, яке пояснюється тим, що студенти прагнуть отримувати задоволення від життя, бути щасливими та переживати якомога більше позитивних відчуттів; для всієї вибірки студентів 2-го курсу характерне домінування «екзистенційних» сенсів, що відображає притаманні гострі потреби у відчутті своєї активної й вільної включеності у життя; для студентів 3-го курсу ППФ характерне домінування «альтруїстичних» сенсів, а для студентів ФФВ – домінування «екзистенційних» сенсів; на

4-му курсі у студентів ППФ домінують «екзистенційні» сенси, а у студентів ФФВ – «гедоністичні» та «екзистенційні» сенси.

Для психологів-першокурсників характерне домінування поруч із «гедоністичними» «екзистенційних» (так само, як і на 2-му курсі) та «альтруїстичних» (на відміну від результатів на 2-му курсі) сенсів і другорядність – «сімейних» (на відміну від результатів на 2-му курсі), «комунікативних» (так само, як і на 2-му курсі) та «статусних» (так само, як і на 2-му курсі). На 3-му курсі у психологів спостерігається також домінування «сімейних» та «екологічних» сенсів, які на 4-му курсі зберігають свою значимість, лише обмінюються рангами. Варто звернути увагу, що на 1-му, 2-му курсах у психологів екологічні сенси життя не були домінантними, а знаходились у кінці рангового ряду.

Для студентів ФФВ на першому курсі характерне домінування «альтруїстичних» (на відміну від результатів на 2-му курсі), «комунікативних» (на відміну від результатів на 2-му курсі) та «екзистенційних» (так само, як і на 2-му курсі) сенсів та другорядність – «статусних» (так само, як і на 2-му курсі), «гедоністичних» і «сімейних» (на відміну від результатів на 2-му курсі) сенсів. На 3-му, 4-му курсах домінантні «гедоністичні», «екзистенційні», «сімейні» (на 3-му), «альтруїстичні» (на 4-му), набувають домінантності сенси «самореалізації».

Для всієї вибірки студентів факультету фізичного виховання характерна другорядність «когнітивних» та «екологічних» сенсів, що свідчить про особистісну незначущість розуміння самого себе та життя, пізнання Бога, збереження природного середовища та подолання наслідків екологічних катастроф. Такий факт ми розглядаємо як негативний, особливо з огляду на майбутню професію досліджених студентів. Можливо, відповідні сенсорні зміни відбудуться у подальшому навчанні і пізнанні вибраного фаху.

У ході навчання в університеті у майбутніх психологів та вчителів фізичного виховання зменшується особистісна значущість значною мірою абстрактного, ідеалізованого бажання «жити безтурботно й при цьому обіймати весь світ»; натомість посилюється сенс пізнання та конкретної безкорисної допомоги цьому світові. При цьому зазначимо, що у процесі продовження здобуття вищої освіти кар'єра не набуває для них належної значущості, на противагу тому, що, дорослішаючи, сім'я наближається до смислового фундаменту власного життя. Можливо, статусні

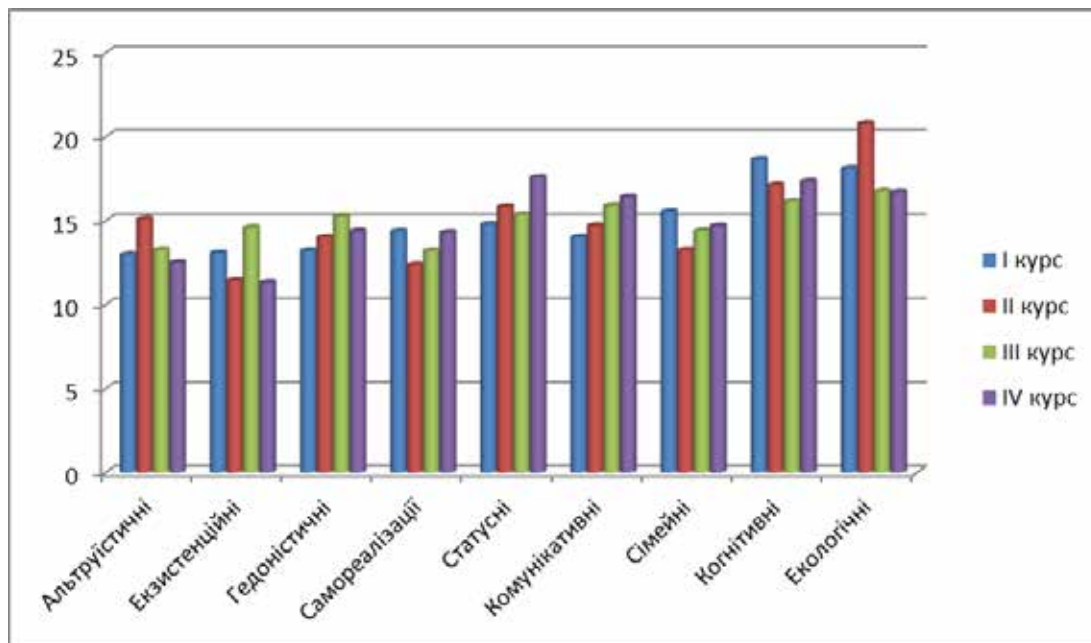


Рис. 3. Динаміка смислових утворень у студентів ППФ та ФФВ на 1-му – 4-му курсах

Примітка: згідно із запропонованою В.Ю. Котляковим процедурою, чим більшою є значущість певного сенсу, тим меншим є відповідний усереднений показник

смислові зміни настануть у подальшому, на порозі завершення здобуття освіти.

Динаміка базових груп життєвих сенсів студентів психолого-педагогічного факультету та факультету фізичного виховання на 1-му та на 4-му курсах наочно відображена на рис. 3.

Переконаємося, що у період від 1-го до 2-го курсу зростає значущість для дослідженої студентської молоді «самореалізаційних», «сімейних» та «когнітивних» життєвих сенсів. Спадає загальний рівень особистісного прийняття п'яти категорій відповідних сенсів: «альтруїстичних», «гедоністичних», «статусних», «комунікативних» та «екологічних» (у студентів ФФВ).

За допомогою U-критерій Манна-Уїтні для незалежних вибірок було виявлено відмінності між домінуванням життєвих сенсів у студентів обох факультетів. Значущими для студентів ФФВ є екзистенціальні (при $p \leq 0,05$), альтруїстичні (при $p \leq 0,01$) та самореалізаційні (при $p \leq 0,01$) сенси.

Загалом отримані результати відображають пріоритетність для всієї студентської молоді бути

вільним, незалежним, жити з духовними намірами як сенсу життя, що тільки посилюється від 1-го до 4-го курсу навчання. При цьому зростає прийняття самореалізаційних, сімейних, екзистенційних та когнітивних сенсів.

Висновки. Дослідження екологічної свідомості студентів психологічного факультету та факультету фізичного виховання засвідчило відмінності і в показниках її структурних компонентів, і в якості динамічних змін у ході професійної підготовки. Студенти-психологи продемонстрували високу сформованість екологічної свідомості. Ймовірною причиною такої відмінності є наявність у змісті їхньої професійної підготовки екопсихологічних дисциплін. Екологічні знання мають особливе значення для студентів вищих навчальних закладів як майбутніх природокористувачів. Психологічні особливості процесу формування екологічної свідомості у юнацькому віці зумовлюють спрямування педагогічних зусиль на допомогу студентам в опануванні естетичних технологій взаємодії особистості із довкіллям.

Список літератури:

1. Лук'янова Л.Б., Гуренкова О.В. Екологічна компетентність майбутніх фахівців : навчально-методичний посібник. Київ–Ніжин : ПП Лисенко, 2008. 243 с.
2. Скребець В.О. Екологічна психологія : підручник / В.О. Скребець, І.І. Шлімакова. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. 456 с.
3. Юрченко Л.І. Екологічні цінності в структурі екологічної свідомості й екологічної культури. URL: http://www.filosof.com.ua/Jornal/M_78/Jurchenko.pdf.

Panchenko V.O., Shlimakova I.I. DYNAMICS OF CHANGES IN THE COMPONENTS OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENT YOUTH IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article substantiates the relevance of the study of ecological consciousness in student youth and the need for ecologically appropriate changes in human consciousness through the updating of the content of ecological educational space.

An experimental longitudinal study of the components of ecological consciousness in student youth, namely its three components: ecological needs, ecological values and ecological orientation was performed.

Psychodynamic changes of ecological consciousness in students of psychological and pedagogical faculty and faculty of physical education during the study from the first to the fourth courses were analyzed.

Differences of indicators of ecological values in students of different faculties were established. So, during all years of research it is less expressed in students of faculty of physical training in comparison with students of psychological and pedagogical faculty. A comparative analysis of the dynamics of environmental values, which showed a declining trend in students of the faculty of physical education and a growing trend in students of psychology.

It was stated that the collaborative ecodisposition is an important structural component of the ecological consciousness in students of both faculties during the entire period of study. This fact testifies to the students' understanding of the essence of nature, their conscious determination of their actions and decisions in relation to the environment and the superiority of student youth in economic behaviour.

It was identified, that the priority among the life meanings in students of both faculties is the desire for freedom and independence, which increases from the first to the fourth year of study. At the same time, the acceptance of self-realization, family, existential and cognitive meanings is growing.

It was emphasized that conscious incompetence is equally inherent in the first years of study in students of psychology as also in students of the faculty of physical education. Positive dynamics and change from conscious incompetence in students-psychologists to conscious ecological competence in the third and fourth courses of study were recorded.

It was diagnosed a higher level of indicators of the components of environmental competence (except cognitive) in students of psychology. The probable reason for this difference is the presence of eco-psychological disciplines in the content of their professional training.

Key words: *ecological consciousness, ecological needs, ecological values, ecological orientation, student youth, professional training.*

Пилипенко К.В.

Криворізький державний педагогічний університет

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проаналізовано проблему професіоналізації майбутніх педагогів у контексті модернізації освіти. Констатовано, що стратегічні напрями розвитку сучасної освіти пов'язані з запровадженням нових стандартів освітньої діяльності, серед яких провідним є забезпечення її особистісної, компетентнісної спрямованості. З'ясовано, що професійно значущими властивостями освітянина є, зокрема, здатність до емоційної стійкості, рефлексивність тощо. Показано, що рефлексивні здібності у системі професійної підготовки майбутніх педагогів є надзвичайно важливими та набувають особливої актуальності, оскільки йдеться про підготовку особистості до організації навчально-виховного процесу у закладах освіти. Нині для вищих педагогічних навчальних закладів одним з пріоритетних напрямів роботи є забезпечення формування і розвиток проактивної, емоційно стійкої, цілісної, гармонійної особистості, здатної адаптуватися у постійно змінюваних умовах, самореалізуватися, займатися саморозвитком й бути успішною. Досліджено, що в контексті первинної професіоналізації особистості здійснюється розвиток та становлення особистості, що є психологічним підґрунтям якості майбутньої професійної діяльності фахівця. Специфічним за роллю та місцем у професійній діяльності вчителя початкових класів є провідний інтегральний та професійно значущий механізм – рефлексія, що є важливим пізнавальним та регулювальним механізмом у діяльності фахівця-освітянина. Доведено, що студентський вік – це період підвищених вимог, психічних навантажень і перевантажень, які виступають у всьому різноманітті, що потребує емоційної стійкості та здатності до адаптації. З іншого боку, саме в цей період формується майбутній професіонал, стан психічного здоров'я якого безпосередньо впливає на успішність діяльності і стиль життя загалом, таким чином, набуває високого суспільного значення. Досліджено стан розвитку рефлексивності у студентів – майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що більшість досліджуваних нами майбутніх учителів початкових класів мають середній рівень розвитку рефлексивності, удвічі меншою є кількість студентів з низьким рівнем розвитку рефлексивності, а також критично низькою є кількість студентів з високим рівнем розвитку рефлексивності.

Ключові слова: професійно значущі властивості освітянина, професіогенез, рефлексія, рефлексивність.

Постановка проблеми. Стрімкі та неоднозначні соціально-економічні, політичні та культурні перетворення, що відбуваються останнім часом в Україні й зокрема у системі освіти, стрімке оновлення знань, тотальна комп'ютеризація, діджиталізація та мінливість вимог суспільства до професійної діяльності педагога становить неабиякі виклики системі вищої освіти, що готує майбутніх педагогів. Специфічним за роллю та місцем у професійній діяльності вчителя початкових класів є провідний інтегральний та професійно значущий механізм – рефлексія, що є важливим пізнавальним та регулювальним механізмом у діяльності фахівця-освітянина. Тож з-поміж інших професійно значущих якостей важливе місце у професіограмі вчителя початкових класів, як і педагогів фактично всіх фахових напрямів, займає, на нашу думку, рефлексивність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Рефлексія традиційно розглядається як механізм психіки, що дозволяє особистості, з одного боку, зберігати свою цілісність, а з іншого – визначати власні суперечності та внутрішні конфлікти (Г. Андреева, В. Анікіна, В. Бажанов, Л. Берцфаї, О. Варламова, Н. Гордеева, С. Дідковський, А. Зак, В. Зарецький, І. Ладенком, Д. Леонтєв, В. Лефевр, М. Муқанов, М. Найденів, І. Орлова, О. Пічка, Н. Пов'якель, Т. Разіна, А. Россохин, С. Рубінштейн, І. Семенов, С. Степанов, В. Слободчиков, О. Сурмавім, А. Тюков, Ю. Шапошникова, А. Шаров, Т. Яблонська, О. Яковлева та ін.).

Напрями, зміст, структура методичної роботи в навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації висвітлюються В. Білик, Н. Гастратовою, В. Ємець, Т. Ігнатовою, В. Ковтун, І. Масліковою,

В. Пуцовим, іншими вченими та освітянами-практиками.

Постановка завдання. Головною метою цієї статті було дослідження рефлексивності у студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Я. Бугерко зазначає, що проблему рефлексії було поставлено Сократом у нині широковідомих його висловах: «Я знаю, що я нічого не знаю» й «Пізнай самого себе». Проте Сократ її чітко сформулював, означив. Але ж що стосується самої проблеми рефлексивної діяльності, пов'язаної з постановкою і вирішенням світоглядних проблем, то вона виникла значно раніше. Її формування пов'язане зі створенням перших філософських і наукових уявлень про світ. Про це свідчить аналіз поглядів Геракліта і Парменіда, в уявленнях яких рефлексія виконує функцію постановки проблем, критичної оцінки їх рішень та усвідомлення методологічних труднощів, які виникають на цьому шляху. В античній Греції розвиток рефлексії відбувався в межах організованого Сократом наукового діалогу для поліаспектного обговорення проблем визначення філософських понять у процесі дискусій між ним та його учнями чи відомими учасниками. Описи способів мислення того часу являють собою рефлексивну експлікацію філософських проблем [2]. Арістотель запропонував першу рефлексивну схему: «При цьому розум через причетність до предмета думки мислить самого себе, дотикаючись і мислячи, отже, одне і те ж є розум і те, що мислиться ним» [1, с. 158].

Становлення психології рефлексії у вітчизняній науці підготовлене опрацюванням цього поняття І. Сеченовим, Б. Ананьєвим, П. Блонським, Л. Виготським, С. Рубінштейном та ін. як одного з пояснювальних принципів організації і розвитку психіки людини, і перш за все її вищої форми – самосвідомості [16, с. 33]. Л. Виготський підкреслював актуальність феномена рефлексії як свідомої та довільної регуляції діяльності [3].

Аналіз детальнішого визначення проблеми рефлексії показує, що зазначений феномен розглядається науковцями у багатьох аспектах: аналіз феноменів рефлексії у структурі спільної діяльності (В. Недоспасова, В. Рубцов); особистісний аспект, де знання рефлексії розглядається як результат осмислення своєї життєдіяльності (Ф. Василюк, М. Гінзбург, А. Лазурський); генетичний аспект дослідження рефлексії (Ю. Громико, Ж. Піаже, В. Слободчиков); метакогнітивний аспект у дослідженні процесів рефлексії (М. Келлер, Дж. Флейвелл, М. Холодна).

Методики діагностики рівня розвитку рефлексії розроблені А. Карповим, О. Анісімовим, О. Рукавішніковою, рівня онтогенетичної рефлексії – Н. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Мануйловим.

Рефлексія є природним «концептуальним мостом» синтезу філософського і психологічного знання» [5, с. 21]. Проте психологічні дослідження рефлексії мають значно коротшу (і змістовно, і хронологічно) історію, ніж її філософське вивчення. Так, тільки у 1930-х роках минулого століття А. Буземаном було сформульоване «психологічне» визначення рефлексії як перенесення переживання із зовнішнього світу на себе. Цей науковець також уперше запропонував виділити психологію рефлексії у самостійну галузь досліджень. У підсумку перший систематичний виклад філософських і психологічних уявлень про рефлексію був здійснений у 1948 р. бельгійським філософом А. Марком у роботі «Психологія рефлексії» [пос. за 5, с. 22].

Слід зазначити, що рефлексивні процеси вивчаються різними психологічними галузями, такими як: загальна психологія, вікова та педагогічна психологія, соціальна психологія, організаційна психологія, психологія управління тощо. Так, загальна психологія досліджує рефлексію у форматі вольової регуляції діяльності, проблем самосвідомості і саморозвитку, життєтворчої активності особистості, вивчення механізмів функціонування пізнавальних процесів і діяльності, у разі дослідження здібностей і довільної активності. У соціальній психології – під час аналізу групової взаємодії та міжособистісного спілкування, розгляду явищ емпатії та соціальної перцепції.

Дослідники О. Котик, О. Старовойтенко співвідносять початок функціонування рефлексивних процесів з вираженою потребою людини у пізнавальній активності, аналізі самої себе, а отже, з пошуковою спрямованістю поведінки [7; 15].

Т. Комар, Т. Разіна, І. Семенов, С. Степанов, В. Слободчиков, Є. Ісаєв вважають пусковим механізмом рефлексії існування певної проблемно-конфліктної ситуації або нерозв'язаного на діяльнісному рівні протиріччя [6; 13; 14].

Емпіричне дослідження рефлексивності студентів – майбутніх учителів початкових класів було проведено серед студентів Криворізького державного педагогічного університету. До вибірки увійшли 78 студентів 1–2 курсів психолого-педагогічного факультету. Для дослідження рефлексивності було застосовано Опитувальник рефлексивності А. Карпова [5].

Методика вимірювання рівня рефлексивності (А. Карпов) дозволяє виявити рівень рефлексивності та порівняти сформованість рефлексивності як особистісної та професійно значущої якості у студентів-психологів на етапі навчально-професійної діяльності.

Опитуваним пропонували дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання слід проставити цифру, відповідну варіанту відповіді: 1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – скоріше неправильно; 4 – не знаю; 5 – скоріше правильно; 6 – правильно; 7 – абсолютно правильно.

Методика включає 27 тверджень, з цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Інші 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати у разі обробки результатів, коли для одержання підсумкового балу сумуються у прямих питаннях цифри, відповідні відповідям піддослідних, а у зворотних – значення, замінені на ті, що виходять під час інверсії шкали відповідей. Після підрахунку балів визначається рівень рефлексивності за такою градацією: високий, середній, низький.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження наведені у таблиці 1.

Для наочності презентуємо результати у вигляді діаграми, що на рис. 1.

За отриманими даними бачимо, що високий рівень рефлексивності характерний лише для 1,3% студентів – майбутніх учителів початкових класів, 79,5% студентів мають середній рівень

Таблиця 1

Рівень розвитку рефлексивності студентів – майбутніх учителів початкових класів (за методикою А. Карпова)

Рівень рефлексивності	Кількість	Кількість (у %)
Високий	1	1,3 %
Середній	62	79,5 %
Низький	17	19,2 %

рефлексивності, 19,2% майбутніх учителів початкових класів характеризуються низьким рівнем досліджуваної властивості. Таким чином, можемо констатувати, що більшість досліджуваних студентів – майбутніх учителів початкових класів мають середній рівень рефлексивності.

У результаті порівняльного аналізу нами було отримано емпіричну картину стану розвитку рефлексивності у студентів – майбутніх учителів початкових класів I–II курсів, що презентовано у табл. 2.

Таблиця 2

Рівень розвитку рефлексивності студентів майбутніх учителів початкових класів I–II курсу (за методикою А. Карпова)

Рівень рефлексивності	Кількість студентів I курсу n=41 (у %)	Кількість студентів II курсу n=37 (у %)
Високий	2	0
Середній	78	81
Низький	20	19

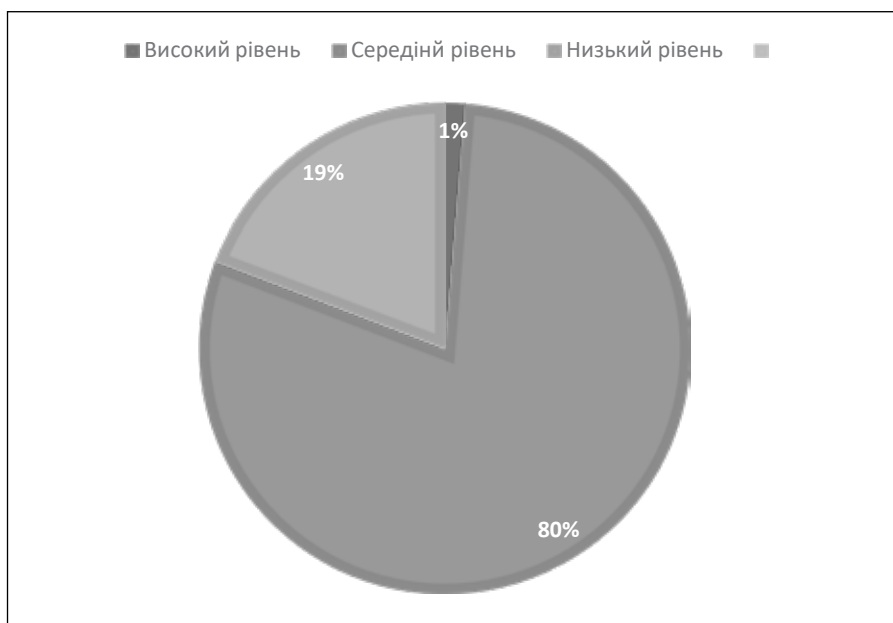


Рис. 1. Стан розвитку рефлексивності студентів – майбутніх учителів початкових класів (за методикою А. Карпова)

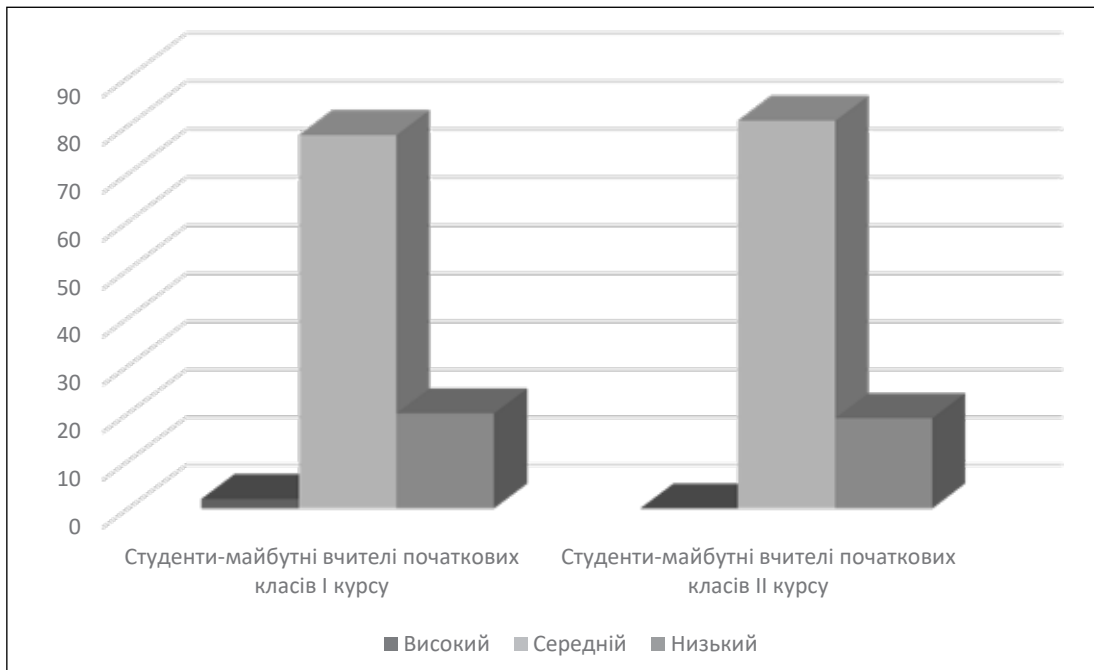


Рис. 2. Стан розвитку рефлексивності у студентів – майбутніх учителів початкових класів I та II курсів

Для наочності результати порівняльного аналізу стану розвитку рефлексивності у студентів – майбутніх учителів початкових класів I–II курсів, презентовано у вигляді гістограми на рис. 2.

Кількісний та якісний аналіз результатів емпіричного дослідження виявив, що високий рівень розвитку рефлексивності виявлено лише у 2% студентів I курсу і не властивий жодному з досліджуваних нами студентів – майбутніх учителів початкових класів II року навчання.

Аналіз наступного рівня розвитку рефлексивності – середнього – виявив, що він характерний для 78% студентів I курсу та 81% студентів – майбутніх учителів початкових класів II року навчання.

Разом з тим низький рівень рефлексивності мають 20% досліджуваних студентів I курсу та 19% студентів – майбутніх учителів початкових класів II року навчання.

Таким чином, у студентів – майбутніх практичних психологів I та II курсів виявлено домінування середнього рівня розвитку рефлексивності,

удвічі меншу представленість низького рівня рефлексивності, а також надзвичайно низьку представленість показників високого рівня розвитку рефлексивності.

Висновки. Аналіз сучасних наукових праць учених дозволяє констатувати, що рефлексивність розглядається у науці як важливе психічне явище, що забезпечує успішність діяльності, особливо в професіях, пов'язаних з підтримкою та управлінням соціально-психологічними процесами. Узагальнюючи отримані результати проведеного нами емпіричного дослідження, можна зазначити, що більшість досліджуваних нами студентів як I, так і II курсів мають середній рівень розвитку рефлексивності. Удвічі меншою у нашій вибірці є кількість студентів – майбутніх учителів початкових класів, які мають низький рівень розвитку рефлексивності. Водночас критично малою є кількість студентів з високим рівнем розвитку рефлексивності. Що засвідчує необхідність оптимізації системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Список літератури:

1. Аристотель. О душе / пер. с древнегреч. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 224 с.
2. Бугерко Я.М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.07. Одеса, 2009. 256 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1956. 519 с.
4. Дідковський С.В. Поняття про рефлексію як механізм розвитку когнітивних схем. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Том VII. *Екологічна психологія*. Випуск 35. С. 55–64.

5. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 424 с.
6. Комар Т.В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 18 с.
7. Котик І.О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2004. 20 с.
8. Леонтьев Д.А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
9. Мирошник О.Г. Емпіричне дослідження рефлексивності та професійно значущих властивостей особистості педагога. *Психологія і особистість. Науковий журнал*. 2017. Вип № 2(12). С. 280–291.
10. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(10). Частина I. С. 189–199.
11. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 128 с.
12. Пичка Е.Б. Развитие рефлексивных умений как условие формирования профессиональной Я-концепции студентов педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Екатеринбург, 2009. 20 с.
13. Разина Т.В. Рефлексия в педагогическом мышлении. *Психология профессионального педагогического мышления* / под ред. М.М. Кашанова. Москва : Институт психологии РАН, 2003. С. 233–282.
14. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов. Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
15. Старовойтенко Е.Б. Рефлексия личности в культуре. *Мир психологии*. 2007. № 4. С. 209–220.
16. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.
17. Шапошникова Ю.Г. Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога : дис. ... кандидата психол. наук : 19. 00. 07. Київ, 2007. 239 с.
18. Яблонська Т.М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2000. 20 с.
19. Яковлева Е.А. Развитие педагогической рефлексии будущих преподавателей колледжа в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01. Уфа, 2005. 22 с.

Pylypenko K.V. REFLECTIVENESS OF STUDENTS – FUTURE PRIMARY TEACHERS

The problem of professionalization of future teachers in the context of modernization of education is analyzed. It is stated that the strategic directions of development of modern education are connected with the introduction of new standards of educational activity, among which the leading one is the provision of its personal, competence orientation. It was found that the professionally significant properties of an educator are, in particular, the ability to emotional stability, reflexivity, etc. It is shown that reflective abilities in the system of professional training of future teachers are extremely important and acquire special relevance, as it is about the preparation of the individual for the organization of the educational process in educational institutions. Currently, one of the priority areas of higher educational institutions is to ensure the formation and development of a proactive, emotionally stable, holistic, harmonious personality, able to adapt to ever-changing conditions, self-realization, self-development and success. It is investigated that in the context of the primary professionalization of the personality the development and formation of the personality is carried out, which is the psychological basis of the quality of the future professional activity of the specialist. Specific in its role and place in the professional activity of a primary school teacher is the leading integral and professionally important mechanism – reflection, which is an important cognitive and regulatory mechanism in the activities of a specialist educator. It is proved that the student age is a period of increased demands, mental strain and overload, which appear in all its diversity, which requires emotional stability and the ability to adapt. On the other hand, it is during this period that the future professional is formed, whose state of mental health directly affects the success of activities and lifestyle in general, and thus acquires a high social significance. The state of reflexivity development in students-future primary school teachers has been studied. It was found that the vast majority of future primary school teachers we study have an average level of reflexivity, half the number of students with a low level of reflexivity, and a critically low number of students with a high level of reflexivity.

Key words: professionally significant properties of the educator, processogenesis, reflection, reflexivity.

Сухенко Я.В.

Університет менеджменту освіти

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: ПСИХОЛОГО-ПРОЄКТУВАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається психолого-проектувальний аспект сучасних трансформаційних тенденцій в освіті дорослих та післядипломній педагогічній освіті зокрема. Показується, що ознаками сьогодення є нелінійні, незворотні, динамічні зміни в оточуючому світі, що освіта упродовж життя забезпечує баланс особистості в ньому, що образи дитинства та дорослості змінюються, що специфічні потреби дорослого учня зумовлюють тенденцію до деформалізації та самоорганізації освітнього простору. З'ясовується, що поширення проектувальних стратегій та технологій у післядипломній освіті узгоджується з логікою загальних трансформацій у світі та освіті, сприяє інтеграції наукових досліджень і освітніх практик, персоналізації процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників у форматі індивідуальних освітніх траєкторій, що забезпечується сучасними можливостями вибору змісту, форм, методів, темпу, місця навчання. Фокусується увага на актуальності розвитку здатності педагогічних працівників до проектування власної освітньої траєкторії як факторі розвитку їхнього особистісного та професійного потенціалу. Підкреслюється, що пандемія COVID-19 стала яскравим проявом VUCA-умов сучасного світу та призвела до переформування освітнього процесу на всіх рівнях за безпрецедентно короткий час. Акцентується на тому, що кризові явища розкривають потенціал освітніх систем через потенціал технологій та особистостей, які починають максимально ефективно взаємодіяти в перехідних умовах. Висновується, що нова соціоекономічна ситуація актуалізує проблему розроблення психолого-педагогічних підходів до проектування індивідуальних освітніх траєкторій педагогічними працівниками, спонукає до вивчення психологічних закономірностей цього процесу та їх урахування в діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: трансформації в освіті, освіта упродовж життя, проектування, індивідуальна освітня траєкторія, особистісний потенціал.

Постановка проблеми. Зміни, які назріли, інтегруються дуже швидко, системи переформатовуються динамічно та майже безболісно, адаптація до нових умов відбувається легко, ба більше – традиційне розуміння змін і пристосування до них трансформується та дедалі частіше розглядається в термінах «експлуатації» потенціалу перехідних явищ, використання змін «під себе», ніж адаптації до них, «серфінгу» у просторі невизначеності та можливостей. Активне поширення проектувальних тенденцій в освіті та удосконалення практик проектування індивідуальних освітніх траєкторій педагогічними працівниками узгоджується із загальним контекстом сучасних трансформацій у житті та каталізує їх. За таких динамічних умов і відкритих можливостей актуальність розроблення підходів до проектування індивідуальних освітніх траєкторій педагогічними працівниками, дослідження психологічних закономірностей цього процесу є очевидною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізу системних змін у сучасному світі, освіті

та пов'язаним із ними змінам образів дитинства та дорослості присвячені наукові розвідки О. Асмолова, З. Баумана, Е. Гідденса, В. Кудрявцева, П. Лушина, О. Сапогової, R. Chilcoat, R. Magee, H. Hengst, O. Mack, A. Khare, A. Kramer, T. Burgartz, D. Richter, J. Sullivan. На проблемі проектування в освіті та педагогіці сфокусовані наукові розвідки Н. Алексєєва, В. Беспалько, О. Кобернік, К. Колос, В. Радіонова, Т. Подобєдової, В. Стрельнікова, Л. Філімонюк, О. Ярошинської. У психологічній царині досліджуються різні аспекти проблеми проектування та самопроектування (О. Гріньова, С. Гуцол, О. Зарецька, А. Кабиш-Рибалка, Г. Костюк, П. Лушин, І. Лебединська, С. Максименко, В. Моляко, М. Смульсон, Т. Титаренко, Т. Ткач, Ю. Швалб, Н. Чепелева). Проблема індивідуальної освітньої траєкторії має міждисциплінарний характер та вивчається в соціології (А. Pallas, В. Crossan, J. Field, J. Gallacher, P. McMullin), у педагогіці на рівні загальної середньої освіти (С. Вдовіна, Л. Вишневська, О. Жерновникова, В. Кухаренко, А. Хуторський), на рівні професій-

ної підготовки у закладах вищої освіти (І. Бережна, Т. Коростіянець, Ф. Мухаметзянова), на рівні післядипломної педагогічної освіти (М. Скрипник, К. Колос, В. Сидоренко, О. Дубасенюк, Т. Ломакіна). Психологічні аспекти проблеми індивідуальної освітньої траєкторії досліджуються в роботах О. Носової, К. Дзюби, Е. Зеєра, Е. Симанюк, А. Столяревської, М. Смільсон, П. Лушина та інших.

Постановка завдання. Мета статті полягає в дослідженні психолого-проектувального аспекту сучасних трансформацій в освіті дорослих, зокрема в післядипломній педагогічній освіті. Її досягнення пов'язуємо з аналізом: характеристик сучасного світу та їх прояву в освіті; змін образів дитинства, дорослості; проектувальних тенденцій у психолого-педагогічному освітньому дискурсі; проектної моделі взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик у післядипломній освіті як такої, що забезпечує особистісний та професійний розвиток педагогічних працівників; актуальних організаційно-правових умов підвищення кваліфікації педагогічних працівників і специфічних умов, спричинених пандемією COVID-19, як чинників проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій педагогічними працівниками в сучасному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Новітніми характеристиками сьогодення, як зазначають дослідники з різних галузей, визнаються нелінійні, незворотні, динамічні зміни в оточуючому світі [3; 14; 15; 18]. Вони пов'язані з ідеями синергетики, самоорганізації, «нового порядку із хаосу» [9] та закарбовуються в новітніх назвах, поняттях і метафорах – VUCA-world (акронім від англ. *volatile* – нестабільний, *uncertain* – невизначений, *complex* – складний, *ambiguous* – непередбачений) [15]; «gunaway world» (англ.) – вислизуючий світ [3]; «liquid modernity» (англ.) – плинна сучасність [14] тощо.

У нових умовах життя образи дитинства та дорослості суттєво змінюються. Упродовж XX–XXI століть відбулася не одна трансформація портретів поколінь, які співвідносять із певними архетипами: Найвеличніше покоління G.I. – архетип «герой» (1901–1927), Мовчазне покоління «Silent Generation» – «художник» (1928–1945), покоління Baby Boomers BB – «пророк» (1946–1964), Невідоме покоління X – «мандрівник» (1965–1980), покоління Міленіалів Y – «герой» (1981–1996), цифрове покоління Z, хоумлендери – «художник» (1997–2012), покоління Альфа – «пророк» (2013+) [20]. Ця класифікація є умовною, але її метафо-

ричний потенціал проявляє діалектичну логіку існування людини у світі: людина є першоджерелом перетворень, стрімкого розвитку технологій, пришвидшення життя, експоненціального зростання обсягу знань і при цьому сама суттєво змінюється.

Промовистими характеристиками людей XXI століття є й інші метафоричні образи – фланера, бродяги, туриста, гравця по життю, зі своїми схильностями до фрагментарності, неприйняття довготривалих зобов'язань, дистанціювання в людських взаєминах, що призводить до домінування індивідуальної автономії, пригнічення моральних спонукань, відмови від моральних почуттів, їх деформації [14]. В умовах перманентної невизначеності в сучасників формуються специфічні типи ставлення до неї: пасивно інтолерантне, активно інтолерантне, толерантне, хаотичне або інтолерантне до визначеності [8]. Дослідниками зазначається сповільнення психологічних змін в онтогенезі, гальмування соціального дорослішання, пролонгація дитинства, редукція ідеалів самодостатності особистості, орієнтація молоді на користь постматеріальної епохи, а зрілих людей – на пошуки себе, нестандартність і нематеріальне мисленням нових «дорослих дітей» [6]. Фокус визначення дорослої людини переміщується з питань професіоналізму та генеративності на внутрішню самоорганізацію, усвідомлення особистістю самої себе як автора власного життя, проте пануючий консюмеризм призводить до того, що дорослість перестає відігравати панівну роль і відтермінується [10]. Спостерігається не стільки тенденція зникнення дитинства, скільки розмивання меж між дитинством і дорослістю, своєрідне «злиття дитинства і дорослого світу», поява «дитячих дорослих», сучасне телебачення, журналістика, індустрія моди, шоу-бізнесу також уніфікуються для дітей та дорослих [19]; акцентується на більшій готовності дітей до життя в сучасному світі, ніж в їхніх батьків, на «приреченості» дорослих, які хочуть вижити в ньому, до сприйняття новітніх реалій [2]. Емпіричні результати підтверджують і той факт, що сучасні педагоги та учні у плані психічної організації та особистісних характеристик різняться, але розгляд їхніх психологічних портретів у контексті розвитку колективного суб'єкта психолого-педагогічної взаємодії дає змогу фокусуватися не стільки на відмінностях, скільки на компліментарності їхніх психологічних характеристик [12].

Освіта упродовж усього життя за таких умов стає нормою для особистості, а перед освітньою галуззю постають нові виклики: вона є чинни-

ком і має стати функцією, що забезпечує баланс нової особистості в плінній сучасності, оскільки потреби сьогодення полягають у постійному перезавантаженні та форматуванні «оперативки» особистості, зумовленої експоненціальним зростанням обсягу знань, швидкістю їх «старіння», скороченням тривалості напіврозпаду компетентностей [14]. Потреби дорослого учня є специфічними та визначають тенденцію до самоорганізації освітнього простору, його деформалізації, до розгляду освітнього процесу в термінах нелінійності, малої передбачуваності, постійного переходу до нових можливостей соціального перетворення [8]. У даному сенсі цікавою є й динаміка виникнення, поширення проєктувальних тенденцій в освіті, специфіка психологічного та педагогічного підходів до розуміння змістово-процесуальної сутності проєктування.

Проєктувальні тенденції в психолого-педагогічному освітньому дискурсі позначилися наприкінці ХХ століття та ствердилися упродовж ХХІ століття. Проєктні тенденції в освіті відповідають загальному трансформаційному контексту життя та людини: по-перше, потреба у проєктуванні як створенні нового виникає тоді, коли старе відживає, а по-друге, в умовах постійних змін проєктування набуває ознак ситуативного, гнучкого, високодинамічного процесу трансформації перспективних (проєктованих) образів. Специфіка педагогічного проєктування визначається спрямованістю на створення інноваційних педагогічних систем різного масштабу, освітнього середовища та освітнього простору, процесів (освітній, педагогічний, виховний), змісту освіти, її форм, розкривається у принципах орієнтації на людські пріоритети, саморозвиток проєктованих систем, їх динамізм, повноту, діагностованість, конструктивну цілісність, втілюється в документах-описах створення та функціонування позначених об'єктів, втілюється у дослідницькій, аналітичній, прогностичній, перетворювальній, нормувальній, конструктивній функціях, представлена структурно-динамічними компонентами – прогнозування, моделювання, конструювання, реалізації, узагальнення результатів педагогічного проєктування. У психологічній царині досліджуються різні аспекти проблеми проєктування та самопроєктування: розробляються методологічні засади проєктування психічного розвитку особистості, проєктування розглядається як складник механізму функціонування та розвитку особистості; вивчаються закономірності

проєктування творчої діяльності, життєвого шляху особистості; психологічні аспекти проєктування в освітній, виховній, соціально-психологічній діяльності; осмислюється психологічна сутність самопроєктування у проєктній постнекласичній парадигмі, вивчаються психологічні закономірності та механізми самопроєктування особистості [11].

Перспективи розвитку проєктування та проєктної культури в психології та освіті пов'язуємо з дизайн-проєктуванням, освітнім дизайном, психологічним дизайном, в яких відображаються постмодерні тенденції, що атрибууються варіативністю, ризоматичністю, нелінійністю, а також із розгортанням третього інтегративного за своєю сутністю етапу проєктності в психології та освіті як етапу міждисциплінарного та метамодерного, позначеного синтезом проєктування та самопроєктування.

Особливості психологічного проєктування розкриваються в діалектичній єдності проєктування, спрямованого на створення проєкту розвитку іншого(их) та самопроєктування, орієнтованого на створення ідеальних моделей себе та власного розвитку. Психологічне проєктування втілюється не лише у проєктах розвитку особистості, а й у наративах, міфах, легендах про себе, в особистісній Я-концепції, структурно-динамічними компонентами (етапами) самопроєктування є протопроєкт, проєкт-орієнтир, подієвий проєкт, життєвий проєкт, проєкт зміни особистісних характеристик [13]. Проєктування розглядається як перехідна форма або попередній / зовні заданий образ майбутньої професійної діяльності, а самопроєктування – як попередній / внутрішній імпліцитно представлений образ власної професійної діяльності в майбутньому і своєрідна готовність до її реалізації, що розкриває соціальну природу проєктування та дозволяє диференціювати поняття: а) проєкторії (англ. *«projectories»*) або проєкту індивідуальної освітньої траєкторії, що задається ззовні з боку нормативних умов професійної діяльності індивіда / особистості майбутнього професіонала і б) індивідуальної освітньої траєкторії як внутрішньої реакції самого проєктанта сукупністю внутрішніх умов його діяльності, його внутрішніх стандартів і норм; реальна індивідуальна освітня траєкторія є результатом інтерференції зовнішнього і внутрішнього проєкту майбутньої професійної діяльності з урахуванням реального контексту розвитку особистості, в термінах діалектики – синтезу, що знімає протиріччя між вхідними образами [17].

Проектування та проектна діяльність у післядипломній педагогічній освіті забезпечує взаємозв'язок наукових досліджень і освітніх практик, відображає логіку реалізації інновацій в освіті, професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників, реалізації їхніх індивідуальних освітніх траєкторій. Найбільш характерною моделлю взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик для системи післядипломної педагогічної освіти є Проект-експеримент (Design experiments) за Х. Бурхардом, А. Шоенфелдом, яким передбачається постійна рекурентна взаємодія між наукою та практикою. Дослідницький пошук у площині міждисциплінарного знання та екстраполяція досягнень інноваційного менеджменту у сферу педагогічних інновацій дали змогу деталізувати актуальну для ППО модель взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик, що відповідає таким ключовим характеристикам інтегрованої моделі інноваційного процесу та проектування, як динамізм, відкритість, паралельність організації (за К. Imai, І. Nonaka, Н. Takeuchi, Ф. Kodama) [4]. Ця модель визначає змістово-динамічну логіку реалізації інновацій в освіті, поглиблює уявлення про підходи до проектування індивідуальних освітніх траєкторій педагогічними працівниками та їх реалізацію в умовах динамічних зовнішніх змін [5]. Зокрема, йдеться про зміни нормативно-правової бази упродовж останніх років, а також подій, пов'язаних із пандемією COVID-19.

Зміни в нормативно-правовій базі щодо післядипломної педагогічної освіти посилили та ствердили її орієнтацію на гуманістичні цінності, особистісно зорієнтовану, компетентнісну освіту та відкрили найширші можливості для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій педагогічними працівниками, що розуміються як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [1]. Умови підвищення кваліфікації педагогічних працівників наразі є максимально лібералізованими, розроблені інноваційні моделі супервізорства, що забезпечують умови для проектування, реалізації та моніторингу їхніх індивідуальних освітніх траєкторій.

Події 2020 року, пов'язані з пандемією COVID-19, стали яскравим проявом VUCA-умов сучасного світу та призвели до переформатування освітнього процесу на всіх рівнях за безпрецедентно короткий час. Рівень розвитку технологічних, комунікаційних засобів навчання виступив ключовою передумовою, що дала змогу швидко перейти з традиційного в онлайн-формат суб'єктам освітньої діяльності та споживачам освітніх послуг. Зміни, які б за інших умов потребували значних коштів і часу, відбулися за «вимушеним» сценарієм дуже швидко та майже безболісно. У нових умовах проявилися потенції освітян і освітніх інституцій, характер міжособистісної, корпоративної взаємодії – розкриттям інноваційного потенціалу одних, проявом консервативних стратегій інших.

Ситуація пандемії стала індикатором готовності до професійних, особистісних змінювань, у найширшому розумінні – готовністю жити та працювати у VUCA-світі. Кризові явища розкривають потенціал освітніх систем через потенціал технологій та особистостей, які починають максимально ефективно взаємодіяти в умовах переходу. Досвід блискавичних змін в освіті, швидкої трансформації в умовах вимушених обмежень демонструє значний потенціал системи освіти, яка в умовах стабільного розвитку проявляє себе як рутинна, малодинамічна, конформна. У розвитку системи освіти, що, по суті, є системою соціальною, повною мірою відображається динаміка особистісних перехідних явищ. У цій ситуації проявилися якісно нові перспективи для освіти, що позначаються в термінах переходу до «гіг-освіти», в якій головним стає не зміст і не методи засвоєння, а формування готовності толерувати невизначеність, жити в стані постійних трансформацій на соціальному та індивідуальному рівнях, а її пріоритетом – варіативність і взаємна доповнюваність різних освітніх форм та інститутів. Крім того, подібна «визначеність», «рукотворний хаос» і різноманіття є сприятливою умовою для переходу на нові витки розвитку освітнього простору [7]. Хоча правдою є й той факт, що не всі педагоги сприйняли прогресивні зміни в післядипломній освіті одразу, проте, вже нині важко згадати, якою неповороткою була система ППО упродовж десятиліть.

Висновки. Характеристиками сьогодення визнаються нелінійні, незворотні, динамічні зміни в оточуючому світі. У сучасних умовах життя образи дитинства та дорослості суттєво змінюються, а межі світу дитинства та дорослості

розвиваються. Освіта упродовж життя за таких умов стає нормою для особистості та забезпечує її баланс у VUCA-світі. Специфічні потреби дорослого учня визначають тенденцію до самоорганізації освітнього простору та його деформалізації.

Поширення проєктувальних стратегій та проєктних технологій у післядипломній освіті узгоджується з логікою загальних трансформацій у світі, сприяє інтеграції наукових досліджень і освітніх практик, персоналізації процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників у форматі індивідуальних освітніх траєкторій. Нині перед ними відкриті найширші можливості в плані вибору змісту, форм, методів, темпу, місця навчання. Усе це актуалізує потребу в усвідомленні власної освітньої траєкторії, в розвитку здатності до її проєктування та реалізації, у формуванні відповідних умінь і навичок, сприяє

розкриттю особистісного, творчого потенціалу та розвитку не лише педагогів, а й всіх суб'єктів освітнього процесу, Події, пов'язані з пандемією COVID-19, стали яскравим проявом VUCA-умов, які призвели до переформатування освітнього процесу на всіх рівнях за короткий час і показали, що кризові явища розкривають потенціал освітніх систем через потенціал технологій та особистостей, які починають максимально ефективно взаємодіяти в умовах переходу.

Нова соціоекономічна ситуація актуалізує розроблення психолого-педагогічних підходів до проєктування індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників, вивчення психологічних закономірностей цього процесу та їх урахування в діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти та в інших організаційних формах і форматах освіти дорослих.

Список літератури:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Асмолов А. Идентификация варвара. Сложность и многообразие отличают культуру развития от тупиков застоя. URL: http://www.ng.ru/scenario/2016-10-25/10_6843_varvar.html.
3. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. Москва : Весь мир, 2004. 120 с.
4. Глушак Н. Последовательная неразрывность. Научный анализ моделей организации высокотехнологичных инновационных процессов / Глушак Н., Репешко Н., Грищенкова В. *Креативная экономика*. 2013. № 1 (73). С. 35–42.
5. Інсайти для освіти: моделювання взаємозв'язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства : монографія / Укладачі: В. Зелюк, С. Клепко, Т. Устименко. Полтава : ПОППО, 2020. 288 с.
6. Кудрявцев В. Почему сегодня детство человека тянется до тридцати лет и к чему это ведет. URL: <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/9319-vladimir-kudrjavcev-malysh-s-borodoj.html#>.
7. Лушин П. «Гіг-освіта» як альтернатива НУШ. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць._._Випуск_26.
8. Лушин П.В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию : монографія. Киев, 2017. 144 с. (Серия «Живая книга» ; Т. 4).
9. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. Москва : Прогресс, 1986. 432 с.
10. Сапогова Е. «Современная взрослость»: о кризисах и парадоксах старшего возраста. URL: <https://youtu.be/KQVfXNoPbVU>.
11. Сухенко Я.В. Проблематика проєктування: психолого-педагогічний дискурс. *Психологічний часопис*. 2020. Вип. 6. № 5. С. 203–216.
12. Сухенко Я.В. Психологічні портрети старшокласників і педагогів: контекст колективної суб'єктності. *Психологія і особистість*. 2018. № 2 (14). С. 121–135.
13. Самопроєктування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. Чепелева, М. Смульсон, О. Зазимко, С. Гуцол [та ін.] ; за ред. Н. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с.
14. Bauman, Z. (2010). 44 Letters from the Liquid Modern World. Cambridge, UK ; Malden, MA : Polity Press.
15. Chilcoat, R., Magee R. (1996). Strategic Leadership and the «Fourth» Army War College. *JFQ*, 12, 74–80.
16. Hengst H. (1987). The liquidation of childhood. An objective tendency. *International Journal of Sociology*, 17, 58–80.
17. Lushyn P., Sukhenko Ya., Davydova O. Particularities of Students' Educational Trajectories and «Projectories»: A Psychosemantic Dimension, 2020 IEEE Problems of Automated Electrodrive. Theory and Practice (PAEP), Kremenchuk, Ukraine, 2020, 1–4.

18. Mack, O., Khare, A., Kramer, A., Burgartz, T. (Eds.) (2015). *Managing in a VUCA World*. Springer.
19. Richter D. (1985). *Kindheit als Utopie. – Zur Zukunft von Familie und Kindheit*. Berlin.
20. Howe, N., Strauss, W. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company.

**Sukhenko Ya.V. MODERN TENDENCIES IN ADULT EDUCATION:
PSYCHOLOGICAL AND DESIGN ASPECT**

The article considers the psychological and design aspect of modern transformational tendencies in adult education and in postgraduate pedagogical education in particular. It is shown that the signs of today are nonlinear, irreversible, dynamic changes in the world around; lifelong education provides a balance of personality in it; the images of childhood and adulthood change; the specific needs of an adult student determine the tendency to deform and self-organize the educational space. It turns out that the dissemination of design strategies and technologies in postgraduate education is consistent with the logic of general transformations in the world and in education, promotes the integration of research and educational practices, personalization of teaching staff in the format of individual educational trajectories supported by the possibility to choose the content, forms, methods, pace, place of study. Attention is focused on the relevance of the development of the teachers' ability to design their own educational trajectory as a factor in the development of their personal and professional potential. It is emphasized that the COVID-19 pandemic has become a clear manifestation of VUCA conditions of the modern world and has led to reformatting of the educational process at all levels in an unprecedentedly short time. Emphasis is placed on the fact that crisis phenomena reveal the potential of educational systems through the potential of technologies and individuals who begin to interact most effectively in transition. It is concluded that the new socio-economic situation actualizes the problem of developing psychological and pedagogical approaches to the design of individual educational trajectories by teachers, encourages the study of psychological patterns of this process, and their consideration in the activity of postgraduate pedagogical educational institutions.

Key words: transformations in education, lifelong learning, design, individual educational trajectory, personal potential.

УДК 159.9:377.2
DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/40>

Федорков О.М.

кандидат психологічних наук

РОЗВИТОК ПОЛІТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МОЛОДІ ПІД ВПЛИВОМ МЕДІАРЕСУРСІВ

Сучасні ЗМІ в контексті медіатизації політики контролюють важливі інформаційні потоки, цілеспрямовано формують у громадян політичні установки, мотивуючи їх до певної поведінки – іноді на напівсвідомому рівні. У статті проаналізовано вплив різних типів ЗМІ на процес формування політичного світогляду молоді та її моделі політичної поведінки. На основі праць зарубіжних теоретиків визначена особлива роль соціальних мереж у формуванні політичного світогляду молоді, з огляду на доступність, зручність використання та візуальну привабливість їхнього контенту. Визначено інструментарій, створений для оптимізації інформаційного вплив ЗМІ, наголошено на можливих негативних наслідках, пов'язаних із міфотворчістю ЗМІ. Обґрунтовано необхідні умови для розвитку політичного світогляду молоді, зокрема у процесі проведення державної політики з розвитку медіаграмотності, та визначені її стратегічні орієнтири. На основі аналізу результатів соціологічних досліджень авторами виявлено, що інструменти, що використовуються сучасними ЗМІ, заповнюють пробили політичної комунікації як засобу визначення пріоритетів у політичному дискурсі. Це в результаті трансформує культуру та способи соціально-політичної діяльності молоді. Доведено, що активна політика з розвитку медіаграмотності молоді має нівелювати екстремістські та деструктивні моделі політичного участі в її середовищі.

Вітчизняним мас-медіа варто вдосконалити виконання своїх виховних, освітніх та патріотичних функцій. Це забезпечить нівелювання політичної інертності в молодіжному середовищі. Узгальнено, що активістська політична культура молоді зазнає впливу низки чинників, що можуть посилювати чи послаблювати один одного.

Удосконалення державної молодіжної політики в Україні має відобразити потребу підтримки активної громадянської позиції молоді. Доведено, що використання медіаосвітніх технологій та реалізація завдань підвищення рівня медіаграмотності молодого покоління дозволяє в перспективі молоді впроваджувати ініціативи в інтересах держави та громадянського суспільства, активізувати вираження інституціональних форм участі в демократичному житті.

Ключові слова: мас-медіа, соціальні мережі, політичний міф, політичний світогляд молоді, політична культура.

Постановка проблеми. Сучасні ЗМІ в контексті медіатизації політики контролюють важливі інформаційні потоки, цілеспрямовано формують у громадян політичні установки, мотивуючи їх до певної поведінки – іноді на напівсвідомому рівні. Таким чином, ЗМІ стають важливими суб'єктами формування політичного світогляду молоді.

Загалом у політичному процесі XXI ст. відбувається зміна суб'єктів політичної соціалізації молоді: замість держави, що тривалий час в умовах неконсолідованої демократії була головним суб'єктом соціалізації, нині з'являються множинні суб'єкти (медіа, політичні партії і об'єднання, міжнародні політичні актори). Останні часто використовують ЗМІ як інструмент маніпулювання свідомістю молоді, а не творчого включення в суспільно-політичні процеси [14].

Функціональне поле ЗМІ постійно розширюється з розвитком освітніх, наукових, культурних, мережевих та інших комунікацій. Альтернативна політика, яка відповідає тим запитам молодого покоління, що традиційні політичні актори не можуть забезпечити повною мірою, стає дедалі актуальнішою. Молодь більше залучена в діяльність неурядових організацій, соціальні мережі. Загалом можна зробити висновок, що молодь готова брати участь у політиці, але не так на організовано-формальному рівні, як на індивідуальному. Тому важливою потребою є деяке оновлення стилю політичної комунікації демократичних інститутів відповідно до дискурсу молодіжної субкультури. Це зумовить ріст різноманіття політичних поглядів, зростання рівня політичної ідентичності, нові моделі політичної

участі молоді. Однак слабкий аналіз подій, представлений у журналістських матеріалах, сприяє поглибленню суперечностей, які існують у відносинах суб'єктів соціально-політичних взаємодій із позиції психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу роботи становлять символічний інтеракціонізм Дж. Міда, теорія масової комунікації (Г. Лебон, Г. Лассуелл, П. Лазарсфельд, Р. Мертон), теорія наслідування Г. Тарда. Для виявлення тенденції посилення тактичного підходу наслідування серед молоді, погіршення їхньої самооцінки, а також формування Інтернет-залежності, в статті буде проаналізовано вплив різних видів засобів масової інформації: преси, телебачення, радіо та Інтернету на розвиток політичних установок молоді.

Постановка завдання. Процес формування нової медіакультури, медіатизація сфер життєдіяльності суспільства, активний розвиток комп'ютерних технологій, Інтернету і мобільних засобів комунікації привели до того, що ЗМІ виступають незаперечним лідером у сфері формування світогляду і політичної культури молоді, надаючи цілеспрямований вплив на її політичну свідомість і поведінку. Тому у статті необхідно розкрити з позиції психології розвиток політичного світогляду молоді під впливом медіаресурсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порівняно розвиненою формою буденної (масової) свідомості є громадська думка як стан суспільної свідомості, що віддзеркалює більш емоційні, ніж раціональні уявлення і оцінки проблемних аспектів оновлення суспільно-політичного життя. Процес формування громадської думки відбувається під цілеспрямованим впливом ЗМІ на емоції людей. Причому ЗМІ часто можуть спотворено пояснювати політичні явища, формуючи певні упередження, що особою можуть сприйматися як самоочевидні істини [6, с. 62].

Вищим рівнем політичної свідомості є політико-теоретична свідомість, тобто сукупність ідей, поглядів, учень, концепцій, доктрин, що виникають на основі наукового дослідження політичних відносин. Теоретична свідомість лежить в основі політичної ідеології [1].

Глибинним рівнем колективної та індивідуальної свідомості, її підсвідомим компонентом є феномен політичної ментальності. Політичну ментальність варто охарактеризувати як сукупність соціально-психологічних характеристик суб'єкта політики, що проявляється в характері мислення, світовідчутті, психологічних настано-

вах та поведінці. Якщо свідомість регулює політичну поведінку суб'єктів суспільного життя, то ментальність є внутрішньою характеристикою політичних суб'єктів – індивідуальних чи колективних.

Політичні переваги, стереотипи, моделі поведінки – це наслідок процесу соціалізації. Під впливом соціальних медіа стрімко змінюються культурні стандарти і норми масової культури. Це однаковою мірою стосується молоді як соціальної групи. Молодь нині більше читає не так книги, як «пости», «твіти» і «коменти» в соціальних мережах.

Все ж варто виокремити позитивне значення того, що розширюється публічний простір і соціальні медіа стають додатковою майданчиком для комунікації та інструментом прямого звернення політиків до громадян для досягнення політичних цілей.

Соціальні медіа мають значний вплив на молоде покоління, зазвичай звертаючись із закликом до дії та спробою перевтілитися в активного політичного актора. Соціальні мережі передають таку інформацію, яка залучає увагу користувачів до соціальних та політичних питань. Більшість користувачів вважають, що соціальні медіа є надійним і найважливішим джерелом інформації. Соціальні медіа підштовхнули молодь до дискусій щодо соціального та політичного питань у зручному для них форматі [7].

За результатами авторського опитування С. Махмуда та Е. Абдула, досить кваліфікованими і скоріше кваліфікованими для участі у політичному житті визначили себе 30,4 та 27,6% молодих людей відповідно [9, с. 734]. Автор наголошує, що зрозуміти будь-яку проблему – це перший етап її вирішення. Роль ЗМІ у трансляції фрейму певної проблемної ситуації для молоді надважлива, з огляду на доступність і зручність подання інформації для молоді, зокрема у випадку соціальних мереж.

За результатами нашого власного авторського опитування 150 студентів 1–4 курсів у березні 2020 р. на питання «Чи відіграють соціальні медіа активну роль у формуванні Вашої політичної позиції», 83 респондентів (55%) відповіли «так», 64 респонденти – «ні» (42,7%), решта вибрали варіант «складно відповісти».

Зарубіжні вчені переконані, що молодь є неопцієним активом будь-якої країни, її участь у політиці варто підтримувати і розбудовувати [9, с. 120]. Важливо, щоб молодь використовувала соціальні мережі не лише чисто для кри-

тики. У цьому контексті варто зазначити, що проблема розвитку в молоді критичного мислення та медіаосвіти в сучасній Україні залишається актуальною.

У 2019 р. Центр політичних студій та аналітики «Ейдос» провів телефонне опитування молоді віком в Україні 18–24 років. Серед 200 опитаних молодих людей близько 80% відповіли, що цікавляться тим, що відбувається в українській політиці (Кавуненко, 2019). Про політичні події дізнаються в основному із соцмереж «Фейсбук» (28%), «Інстаграм» (24%), «Ютуб» (25%), Телеграм-каналів (12%). З телебачення новини дізнаються 51,9% респондентів, газети – 15,4%, радіо – 14%. Серед телеканалів, які найбільше дивиться молодь на першому місці 1+1 (41,4%), далі – телеканал «Україна» (12,1%), СТБ (12,1%), ICTV (10,3%), Новий канал (8,6%), «Інтер» (5,2%), 2+2 (1,7%), 5 канал (1,7%), Канал 24 (1,7%), 112 (1,7%), NewsOne (1,7%). Серед найбільш популярних радіостанцій – ЛюксФМ (33,3%), Енерджі (16,7%), ХітФМ (16,7%). Половина опитаних респондентів все ж дізнаються про політику від друзів і колег (Кавуненко, 2019).

Особливості соціальних мереж у поширенні політичної інформації полягають у тому, що зазначений вид медіаресурсів кардинально змінює канали та форму отримання політичної інформації молоддю. Соціальні мережі здійснили певну технологічну революцію. І хоча наразі в умовах пандемії, спричиненої COVID-19, є певне відчуття інфодемії, що її супроводжує, позитивні наслідки доступності політичної інформації на різних ресурсах, безумовно, сумарно переважають над негативними.

Принцип поширення повідомлень у соціальних медіаресурсах будується на соціальних зв'язках і дозволяє користувачам швидко і мобільно реагувати на актуальні політичні події. Однак кліпова свідомість молоді, переважно фрагментарне сприйняття політичної дійсності не є сприяючим фактором у забезпеченні розвитку її конструктивної політичної участі. Тому важливою проблемою є питання політичної освіти молоді, розвитку в неї медіаграмотності та критичного мислення, що має бути у фарватері державних молодіжної, освітньої, гуманітарної та інформаційної політик.

Швидке зростання соціальних медіа в останні роки означає, що люди щодня стикаються з великою кількістю інформації, проте досліджень щодо такого впливу на політичний інтерес бракує. Дві найпопулярніші соціальні мережі, Facebook і Twitter, надають величезну кількість політичної

інформації, починаючи від новин про політику і закінчуючи політичними кампаніями, а молодь як системні користувачі соціальних мереж найбільше користується цією інформацією.

Соціальні медіа є одним з основних джерел політичних знань, і вони опосередковано впливають на політичний інтерес молоді та мають потенціал для його збільшення.

Особливості власного приватного життя молоді людини можуть впливати на політичні інтереси, політичне пізнання та її настрої. Цей процес називається політичною соціалізацією, і він активно триває у період від 18 до 24 років, умовно кажучи, активні «студентські роки». Традиційними агентами політичної соціалізації є:

- 1) соціально-економічні умови;
- 2) родина, друзі;
- 3) освітні інституції;
- 4) традиційні засоби масової інформації (тобто телебачення, радіо).

Незважаючи на те, що соціальні медіа раніше не обговорювались як агент політичної соціалізації, окремі зарубіжні вчені вказують, що вони можуть бути потужнішими, ніж традиційні ЗМІ [9, с. 734]. Соціальні медіа надають подібні функції з точки зору впливу інформації, але мають додаткові переваги глобального охоплення, кращої якості та більшої швидкості, а також є інтерактивною платформою для політичних дискусій.

Засоби масової інформації відіграють важливу роль у формуванні політичних знань, тому є важливим агентом політичної соціалізації молоді. Оскільки попередні дослідження показали, що політичний інтерес та політичні знання взаємопов'язані, саме вони відіграють найбільше значення для формування світогляду молоді людини.

Нині молодь часто отримує політичну інформацію із соціальних медіа. Надана інформація є більш інтерактивною, орієнтованою на користувача, коротшою, легшою в обробці та візуально привабливою. Молодь дедалі частіше публікує в мережі свої погляди на політичні та соціальні проблеми, ділиться новинами, «стежить» за політичними діячами, переглядає відео, пов'язані з політикою, та «твітить» про політику. Використання соціальних медіа може означати більший вплив інформації, а також більший інтерес до політики. Але спочатку варто до політики привернути увагу аудиторії. Отже, можна зробити висновок, що соціальні медіа придатні для поширення знань серед молоді та неявного збільшення їхнього політичного інтересу, а отже, відчутного впливу у формуванні політичного світогляду.

Можна з впевненістю говорити про сильний позитивний зв'язок між політичним інтересом та новинами і помірний зв'язок між політичним інтересом та вмістом, що переглядається в Інтернеті. Інтернет-вміст складався з чату в Інтернеті, написання електронних листів, перегляду вебсайтів та онлайн-новин, ведення блогів та участі в соціальних мережах. Усі ці змінні певним чином пов'язані із соціальними медіа, забезпечуючи різні виміри соціальних медіа. Однак ми не виявили зв'язку між політичним інтересом та часом, проведеним в Інтернеті. Отже, очевидно, що на політичний інтерес впливає відстеження новин та політичного контенту в Інтернеті.

У фокус-групах зі студентами респонденти в переліку факторів, що викликали політичний інтерес, найчастіше згадували сім'ю. Однак у процесі поглиблення дискусії часто згадувались ЗМІ, особливо Twitter та Facebook, що з'являлись як цінні джерела політичної інформації. Студенти визнали важливість соціальних медіа для отримання політичної інформації. Крім того, навіть коли згадувались новини та газети в Інтернеті, студенти зазначали, що ці джерела знаходились у соціальних мережах на сторінках людей, за якими вони «стежили».

Молодь віддає перевагу отриманню політичної інформації із соціальних мереж, оскільки вона є більш доступною, актуальною та забезпечує можливості для політичних дискусій завдяки перегляду думок інших людей. Переважання соціальних медіа як способу отримання політичної інформації молодими людьми є безперечним, і це позитивно впливає на їхні політичні знання. Учасники продемонстрували деяку витонченість у взаємодії з інформацією в соціальних мережах, або поділившись нею, або критикуючи її, обговорюючи або перевіряючи її дійсність. Обговорення інформації, наданої в соціальних мережах, може саме по собі підвищити інтерес до цього питання. Загалом молодь відкрито визнає, що їм подобається обговорювати питання в Інтернеті. Вони також підтвердили, що якщо їхні друзі діляться статтею, вони частіше читатимуть її та будуть цікавитися темою. Крім того, більшість учасників визнали, що вони постійно відстежують свої стрічки новин у Twitter та Facebook, постійно пасивно впливаючи на інформацію та сучасну обізнаність про те, що відбувається в політиці. Деякі навіть визнавали, що соціальні мережі підсвідомо впливають на їхні інтереси. На нашу думку, є підстави стверджувати, що багато молодих людей найчастіше і не підозрюють про

вплив соціальних медіа на установки їхньої політичної поведінки.

Можна зробити висновок, що соціальні медіа позитивно впливають на політичний інтерес молоді завдяки постійному впливу короткої, точної, глобальної інформації, а використання соціальних медіа може потенційно збільшити політичний інтерес людини. Ці висновки можуть мати реальний вплив через докази того, що соціальні медіа можуть бути використані для підвищення політичного інтересу молоді та її політичних знань.

Розглянемо низку негативних наслідків, що може мати діяльність медіа ресурсів у сфері політичної освіти молоді. Передусім це тенденція посилення міфотворчої ролі ЗМІ та характеру їх впливу на суспільну свідомість.

Міф – це символічний переклад раціональності на мову широкої громадськості, що санкціонує й активізує їхню тотальну мобілізацію. Суспільний устрій і залежні від нього ідеологічні концепції ґрунтуються на такому світогляді і розумінні соціально-політичного, яке неможливо звести до чисто раціональних конструкцій. У цьому розумінні міф є прямою протилежністю інтелектуальному раціоналізму. Міф, на думку Ж. Сореля, – це реалізація надій через дію [4, с. 11].

Політолог Ю. Шайгородський стверджує, що політична міфологія як складова частина сучасної політики збагачує теоретичну царину політичного світу, трансформує теоретичні конструкції (наприклад, політичні ідеали) у світогляд суб'єктів політики і в такий спосіб вмонтовується в її інституційну парадигму (через політичну соціалізацію, політичну комунікацію та легітимацію політики) [6, с. 62]. На думку Ю. Шайгородського, політична міфологія є результатом особливої діяльності зі створення й поширення ідей-міфологем та інших уявлень про політику, здатних вплинути на об'єкт державного управління.

Характерною тенденцією сучасності є медіатизація політики, коли сучасні ЗМІ створюють умови для символічної діяльності політиків, а політика перетворюється на «гру на публіку», стилізуючись, згідно з вимогами драматургії політичних міфів, віддаючи перевагу видовищам, ритуалам.

Автор «Маніпуляції свідомістю» Г. Шиллер виокремлює ті суспільні міфи, які забезпечують довірливе сприйняття маніпулятивних технологій:

1) міф про нейтралітет, що забезпечує таку умову успішного маніпулятивного впливу, як непомітність, – створюється ефект фальшивої дій-

сності, де не буде відчуватись присутність маніпуляції, наче ЗМІ знаходяться не в межах впливу конфліктуючих політичних інтересів;

2) міф про множинність думок ЗМІ, на якому ґрунтується створення ілюзії про незалежний особистісний вибір [7].

Українське суспільство є досить заполітизованим. Середньостатистичний українець думає про політику від 3 до 4 годин на добу (перегляд новин, газет, обговорення), якщо середньостатистичний американець – 3,5 хв. Але при цьому психотипом українця легко маніпулювати, згідно із засадничим принципом пропаганди: чим сильніша неправда, тим більше в неї вірять. Оскільки маніпулювання за допомогою політичних міфів задля своєї ефективності передбачає охоплення якомога більшої кількості людей, міфи здебільшого поширюються в процесі масової комунікації, тобто за допомогою ЗМІ (газет, радіо, телебачення, мережі Інтернет). ЗМІ – ефективний канал продукування міфів завдяки тому, що вони формують власний міфологічний простір, у тому числі міфи легко поширюються у свідомості молоді, яка не достатньо системно застосовує підхід критичного мислення до того політичного контенту, що отримує зі ЗМІ.

Вітчизняна дослідниця Н. Пробийголова переконана, що політичний міф дієво структурує бачення теперішнього і майбутнього, але ускладнює усвідомлений політичний вибір. Здійснюючи заміфологізований вибір, молода людина очікує досягнення міфологічних цілей. Функціонування сучасних ЗМІ за принципами не стільки правдивої інтерпретації дійсності, скільки конструювання її за своїми суб'єктивними правилами, посилює цю тенденцію [3].

Безумовними поширювачами політичних образів, іміджів, «ярликів», стереотипів, що лежать в основі мас-медійної міфології, є Інтернет-ресурси. Окремі вітчизняні дослідники (наприклад, А. Мямліна) вводять поняття медіа міфу як створеної чи поширеної за допомогою засобів масової комунікації системи образів та уявлень про ідеї, цінності, об'єкти та ставлення до них.

Отже, ЗМІ інструментально використовують міфологізацію суспільної свідомості в кількох напрямках:

1) з метою підвищення ефективності впливу на аудиторію інформації, що подається через використання відтінкових образів, метафор, порівнянь, символів;

2) свідомого оперування для суб'єктивних цілей соціально-політичними міфами, міфами

про певні особистості (міф про золоте століття, втрачений рай), створенням міфообразу певної людини.

Серед найбільш поширених сучасних політичних міфів, що інструменталізуються, в тому числі й через телебачення, можна назвати міф про українське диво, про чарівного рятувальника-визволителя, міф про середній клас, про ринкову економіку, про правову державу, демократичний, національний, західний міф («приєднання до західного цивілізаційного простору»), народницький міф («народ знає програму дій для всезагального добробуту»), міф революційних перетворень.

ЗМІ висвітлюють певну подію відповідно до інтересів зацікавленого сегменту чи, навпаки, спеціально створюють інформаційний вакуум або інформаційний каламбур, що може дезорієнтувати глядача більше, ніж інформаційний вакуум. Деякі політичні матеріали фільтрують, доводять до аудиторії в деформованому негативному чи гіперболізованому позитивному вигляді, обрамленими яскравими заголовками та ілюстраціями.

Отже, ЗМІ цілеспрямовано використовують міфоеlementи. Таким чином посилюється підсвідомий вплив на аудиторію, що є більш стійкий, ніж свідомий, хоча засвоюється (найчастіше на архетиповій основі, через віру) набагато простіше і легше, ніж раціоналізовані знання, що потребують верифікації. Однак негативною стороною використання міфологем в інформаційному середовищі є швидке звикання молоді до перманентного некритичного сприйняття інформації, що створює широкі можливості для маніпулювання аудиторією – від уподобань, смаків останньої до чітких моделей політичної поведінки. Важливо, що використання в інформаційному просторі позитивних міфологем – ствердження національної ідеї, виховання почуття патріотизму, толерантності – безумовно, має позитивне значення і потребує того, щоб бути часто повторюваними.

У добу так званих «інформаційних воєн» дедалі частіше на формування особистого світогляду молоді впливає отримана інформація із джерел засобів масової інформації, які інколи досить критично налаштовані щодо рівня функціонування демократії [7].

На нашу думку, влучно висловився політолог В. Бебик: «Становлення демократичної культури – це саме підхід до культури злагоди, це світоглядна революція, трагедія державного будівництва, культурного відтворення молодого покоління нації» [7, с. 30].

Негативна оцінка демократії відображається у високому рівні недовіри молоді до діяльності органів державної влади, окремих інституцій чи політиків. Більшу недовіру декларує українська молодь, оскільки, по-перше, суспільна ментальність українського народу не позбавлена стереотипного ставлення до влади як до «чужої», а, по-друге, політика етатизму і надалі домінує в підходах української влади.

Висновки. У світлі результатів дослідження та обговорення можна виокремити такі рекомендації:

– розбудовувати систему політичної освіти молоді;

– популяризувати принципи соціальної відповідальності в діяльності медіа ресурсів, зокрема у сфері організації цікавих політпросвітницьких заходів для молоді з метою передачі інформації про процес продукування політичних новин та збору даних про політичний процес;

– започаткувати освітні заходи для молоді з тим, щоб розвивати їх здібності щодо використання діяльності соціальних медіаресурсів для забезпечення публічного інтересу, захисту прав людини і громадянина, що позитивно відіб'ється на формуванні політичного світогляду молоді в умовах демократії та розбудові самої консолідованої демократії в Україні.

Список літератури:

1. Бебик В.М. Політична культура сучасної молоді. Київ, 1996. 112 с.
2. Кавуненко Т. Блогери, соцмережі, стрічка новин: звідки молодь дізнається про події в Україні? 2019. Центр політичних студій та аналітики «Ейдос». URL: <http://idecide.com.ua/yakizmichyayemolod>
3. Пробийголова Н. Вибори як механізм реалізації політичного міфу в країнах пострадянського простору. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. 2009. Вип. 18. С. 195–202.
4. Сорель Ж. Соціалізм и насиліе. Элементы. *Евразийское обозрение*. 1996. № 7. С. 10–19.
5. Торяник В. Громадська думка та політична ментальність як компоненти політичної культури суспільства. *Право і суспільство*. 2013. № 5. С. 161–165.
6. Шайгородський Ю. Політична міфологія в кризовому суспільстві. *Освіта регіону*. 2009. № 1. С. 61–65.
7. Göksu N.F. Point of View to Social Responsibility Understanding from Social Media (Facebook Sample). 2014, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 155, 283–288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.293>
8. Lewis. B.K Social Media and Strategic Communication: Attitudes and Perceptions Among College Students, 2010.
9. Mahmood S., Awan Dr. Role of social media in activation of youth in politics. 2019, 5. 718–742.
10. Molaei H. Social Media and Politics: Examining Indonesians' Political Knowledge on Facebook. 2017, *Journal of Cyberspace Policy Studies*, 1(1), 119–139.
11. Naz N. Role of Talk Shows Raising Political Awareness among Youth (Study Conducted in District Toba Tak Singh), *Academic Journal of Interdisciplinary Studies MC SER Publishing, Rome – Italy* vol. 2014, 3 No. 1 March 2014.
12. Social media can increase youth's political interest. School of Politics & International Relations, University of Nottingham. URL: <http://nottspolitics.org/2014/09/09/social-media-can-increase-youths-political-interest/>.
13. Śpiwak P. Pokolenie bez obywateli. *Tygodnik Powszechny*. 2001. URL: <http://www.tygodnik.com.pl/numer/2744/spiwak.html>
14. Wargla N. The Role of Social Networks in Developing Political and Social Awareness among Arab Youth (Unpublished Master Thesis). 2015. University of Djelfa, Algeria.

Fedorkov O.M. DEVELOPMENT OF THE POLITICAL WORLDVIEW OF YOUNG PEOPLE UNDER THE INFLUENCE OF MEDIA RESOURCES

In the framework of politics mediatization modern media control the important information flows, purposefully form political attitudes in citizens, motivating them to certain types of behavior – sometimes on a subconscious level. The article addresses the influence of different types of mass media on the process of forming the political worldview of the youth and their models of political behavior. Drawing on the works of foreign theorists, a particular role of social networks in shaping the political worldview of the youth is determined, given the accessibility, the ease of use and visual appeal of their content. The tools elaborated to optimize the informational impact of the media are identified, and the possible negative consequences associated with the myth-making role of mass media are emphasized. The necessary conditions for the development of the political worldview of the youth are substantiated, in particular in the process of implementing the state policy on the media literacy formation as well as its strategic landmarks are determined. Based on the analysis of

sociological survey results, the authors hold that the tools used by modern mass media fill the gaps of political communication as a means of determining the priorities in political discourse. Consequently, this transforms the culture and ways of socio-political activities of the young people. It is shown that an active policy for the media literacy development of young people should eliminate any extremist and destructive models of political participation in its environment. Hence, the domestic mass media should enhance the execution of their educational, instructional and patriotic functions. Such approach will ensure the leveling of political inertia among the young people. Overall, the activist political culture of the youth is effected by a number of factors that can reinforce or weaken each other. The enhancement of the state youth policy in Ukraine should attest to the need to maintain an active citizenship of the young people. It is proved that the use of media educational technologies and the implementation of tasks of increasing the level of media literacy of the younger generation empowers the young people with initiatives that benefit both the state and civil society, and ultimately intensify institutional forms of participation in democratic life.

Key words: *mass media, social networks, political myth, political worldview of youth, political culture.*

Цумарєва Н.В.

Кропивницький інститут

ПВНЗ «Університет сучасних знань»

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ЕМОЦІЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ІНДИКАТОР ЕМОЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті йдеться про прояви тривожності в дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, яка сформувалася внаслідок емоційної депривації. Емоційна депривація, в яку потрапляють діти в умовах довготривалого проживання в емоційно збідненому середовищі інтернатного закладу та несприятливої сімейної атмосфери, посилює прояви особистісної тривожності як риси особистості та сприяє підвищеному рівню ситуативної тривожності.

Аналізуються праці зарубіжних та вітчизняних науковців щодо особливостей, причин та проявів тривожності дітей-сиріт. Зокрема, робиться акцент на проблемах відсутності чи недостатності емоційних зв'язків між дитиною та значущим дорослим, отримання зворотного емоційного відгуку на поведінку дитини та неможливістю задоволення емоційних потреб.

Узагальнюється зв'язок тривожності з іншими складниками емоційної сфери особистості, зокрема з депресією, стресом, страхами, фрустрацією, агресивністю, конфліктністю та емпатією.

З'ясовується, що через високі показники тривожності в емоційно депривованих дітей порушується та гальмується формування пізнавальної сфери особистості, активності поведінки, деформується мотиваційна сфера, образ-Я та сфера міжособистісної взаємодії.

На основі проведеного психодіагностичного дослідження за допомогою методик, які виявляють особливості емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку, проаналізовано особливості прояву тривожності як індикатора емоційної депривації. На основі порівняння показників тривожності у трьох групах (дітей, які виховуються в дитячому будинку, дітей із прийомних сімей та дітей, які проживають у біологічно рідних сім'ях) виявлено особливості прояву тривожності в емоційно депривованих молодших школярів. З'ясовано, що статистично значущі розбіжності спостерігаються за показниками загальної тривожності, переживання соціального стресу, проблем і страхів у відносинах із вчителями в емоційно депривованих дітей, на відміну від дітей, які не мають ознак емоційної депривації.

Узагальнено, що емоційна депривація впливає на розвиток особистісної та ситуативної тривожності в молодших школярів, тому з метою профілактики її виникнення необхідна рання діагностика та психокорекційна інтервенція.

Ключові слова: особистісна тривожність, ситуативна тривожність, емоційна депривація, емоційне неблагополуччя, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування.

Постановка проблеми. Незважаючи на соціально-економічні зрушення українського суспільства, проблема щорічного збільшення дітей-сиріт залишається відкритою. Відмова батьків від дитини в пологовому будинку, а також потрапляння в несприятливі умови сімейного проживання призводять до вилучення дітей із сім'ї соціальними службами та потрапляння їх до інтернатних закладів.

Згідно з розпорядженням Кабінету Міністрів України «Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей

на 2017–2026 роки та план заходів із реалізації її I етапу» від 9 серпня 2017 р. відбувається позитивна динаміка реформування системи догляду за дітьми, розвиваються нові форми заміщеного батьківства та сімейних форм виховання. Проте досвід, отриманий дітьми в інтернатних закладах та неблагополучній сімейній атмосфері, глибоко укорінюється в психіці дітей. Під дією психічної депривації в умовах інтернату та низки інших факторів у дітей спостерігаються зміни в психічній сфері. Найбільш вразливою в цій ситуації є емоційна сфера. Емоційна депривація призводить

до формування багатьох негативних наслідків, серед яких збільшення рівня тривожності, страхів, невротичності та конфліктності, зниження рівня стресостійкості та ін. Високий рівень тривожності є показником емоційного неблагополуччя дитини та потребує корекційного впливу.

Таким чином, видається актуальним вивчення питання тривожності у дітей-сиріт, яка сформувалася внаслідок дії емоційної депривації та порівняння отриманих даних серед групи дітей із прийомних сімей, а також групи дітей, яких виховують біологічні батьки.

Методами дослідження тривожності в дітей молодшого шкільного віку слугували такі: теоретико-методологічний аналіз, синтез та порівняння літературних джерел із проблеми тривожності дітей в умовах емоційної депривації; спостереження за зовнішніми проявами тривожності дітей; тестування, опитування, та метод проєкції для дослідження особливостей тривожності в дітей; методи математичної статистики для кількісної обробки даних дослідження (обчислення середнього арифметичного, дисперсійний аналіз для оцінки вірогідності різниці двох середніх; обчислення фактичного значення критерію Тьюкі як відношення знайдених різниць до середньої помилки вибірки).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі тривожності присвячена велика кількість досліджень у галузі психології, психіатрії, фізіології, соціології та філософії. Так, тривожність вивчалася в працях Г. Айзенка, Р. Кеттелла, І. Павлова в руслі розгляду індивідуально-типологічних характеристик. З. Фрейд, Ч. Спілберг розглядали тривогу як несприятливий за своїм емоційним забарвленням стан. Г. Сельє, Ю. Александровський, О. Захаров, А. Співаковська тривожність аналізували як обов'язкову фазу загального адаптаційного синдрому. Л. Божович, І. Дубровіна, Б. Кочубей дотримуються позиції соціальної зумовленості тривожності. Р.С. Немов, Л.О. Китаєв-Смик, А. Прихожан, Є. Рогов, Г.М. Бевз розглядали особистісно зумовлену та ситуативну тривожність.

Отже, позиції щодо вивчення тривожності є різними. Однак в основному тривожність розглядається як емоційний стан особистості, який чинить негативний вплив на психіку людини. У загальному розумінні тривожність є негативним переживанням людини і характеризується специфічним відчуттям неприємного, відповідними соматичними реакціями та усвідомленням цього переживання. Більшість психологів-дослідників

сходяться на думці, що тривожність проявляється як ситуативне явище і як особистісна характеристика. Тому тривожність необхідно розглядати з урахуванням динаміки цього перехідного стану, у зв'язку з віковими особливостями та факторами її детермінованості.

Потрапляючи в умови емоційно збідненого середовища, діти-сироти та діти з неблагополучних сімей, недоотримують потрібної кількості емоційних зв'язків, емоційного схвалення, тепла та любові з боку значущих дорослих. Це викликає формування емоційної депривації, що проявляється в низці порушень емоційної сфери дітей, одним з яких є тривожність.

Вивченням змін психіки дітей, які зазнали деприваційного впливу, займалася низка сучасних дослідників. Проте мало хто з них досліджував тривожність, відокремлену від інших симптомом-комплексів. В основному її описували як один із симптомом-комплексів психічної депривації.

Так, автор фундаментальної праці «Сироти» Салман Акхтар [1] писав, що діти-сироти, які пережили ранню втрату батьків, залишаються назавжди вразливими до тривоги при розлуці. Автор вживає термін Фреда Пайна, «тривога розлуки», що означає дискомфорт та дезорієнтацію щодо почуття відокремленості від інших.

Результати дослідження поширеності поведінкових та емоційних розладів серед дітей, які проживають у дитячому будинку, проведені науковцями Бангладешського медичного університету міста Дакка – В. Рахман, М. Маллік, М. Патан, Н. Човдхарі, М. Шахідухан, Х. Ахмед, С. Рой, А. Мазумбдер та Ф. Рахман [2], вказують на те, що загальна поширеність поведінкових та емоційних розладів становила 40,35% в досліджуваній групі. Автори наголошують на важливості раннього психологічного втручання щодо виявлення даних розладів та надання психологічної допомоги, що покращить якість життя дітей-сиріт.

Ф. Шафиг, С. Іджаз-Хайдер та Ш. Іджаз [3], провівши дослідження емоційної сфери дітей-сиріт та порівнявши ці показники з особливостями емоційної сфери звичайних дітей у Пакистані, віднайшли тісні кореляційні зв'язки між тривожністю, депресією, стресом та страхом прийняття рішень.

Аналіз дослідження щодо емоційного благополуччя дітей, які перебувають у сиротинцях в Аккрі та Гані, проведений С. Єндорк та Ж. Сомхлаба, З. Нкеба [4], виявив суттєві кореляційні зв'язки між депресією, тривожністю, переживанням та якістю життя дітей-сиріт та несиріт.

Поетапний регресійний аналіз показав, що для дітей-сиріт тривога та копінг-стратегії виявилися важливими предикторами рівня життя, тоді як депресія стала важливим предиктором якості життя для дітей-несиріт.

А. Прихожан [5] припустила, що особистісна тривожність у дітей-сиріт є вираженням загальної тривожності, що зафіксувалася в цій сфері як найбільш значущий у той або інший період. Зміна різних показників тривожності є доказом наявності загальної тривожності, яка набуває різноманітних форм вираження.

Г.М. Бевз [6] розглядає тривожність як індикатор емоційного неблагополуччя та загрозу порушення функцій підтримки життєдіяльності організму. Тривожність дітей-сиріт пов'язана як із дією соціального стресу, так і з неможливістю відреагування власних станів та переживань.

Я.А. Гошовський [7] писав, що емоційна депривація проявляється в психоемоційних розладах та стимулює значні порушення психічного здоров'я депривованих дітей, серед яких яскраво виражені ГРДУ (симптом гіперактивності та дефіциту уваги), невротизація та тривожність.

Ю.М. Удовенко було з'ясовано, що «під впливом несприятливих умов соціалізації дітей найбільшого ураження зазнає емоційна сфера, потім гальмується пізнавальна активність, деформується мотиваційна сфера, образ-Я та сфера міжособистісної взаємодії» [8, с. 136].

Л.Б. Махоткіна [9], дослідивши рівень соціальності дітей-сиріт, виявила, що для них характерним є високий рівень особистісної тривожності (76%), що тісно увійшла в систему особистості.

О.В. Чистяк [10] зазначає високий рівень тривожності в дітей із дитячих будинків сімейного типу. Зокрема, вона зазначала, що спілкування в депривованих дітей одноманітне та емоційно малозабарвлене. Через вузьке коло спілкування виникають також поведінкова агресія та зниження рівня емпатії.

С.П. Персіянцева [11] зазначала, що стан тривоги зумовлений постійними стресами, що властиві дітям, які живуть без сім'ї. Це викликає вироблення гормону кортизолу, що гальмує когнітивні функції, що своєю чергою негативно впливає на навчання та життєво важливі процеси.

Д.Е. Науменко [12] досліджувала зв'язок тривожності в дітей-сиріт із затримкою психічного розвитку. Вона констатує, що діти цієї клінічної групи мають високий та підвищений рівень тривожності. Жодна дитина не відповідає нормальному рівню тривожності.

Отже, проаналізувавши літературу останніх років, ми можемо констатувати, що тривожність дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, є показником неблагополуччя особистісного розвитку і своєю чергою негативно на нього впливає. Проте, незважаючи на те, що тривожності присвячена значна кількість робіт, проблема не втрачає своєї актуальності, оскільки вона є серйозним ризик-фактором для розвитку стресових станів, неврозів, депресії, труднощів спілкування, збідненого емоційного фону, утруднення інтелектуальної діяльності, зниження самооцінки в дітей, труднощів в адаптації. Саме тому необхідним є визначення особливостей прояву тривожності в емоційно депривованих дітей.

Постановка завдання. Таким чином, ця стаття присвячена аналізу особливостей прояву тривожності в емоційно депривованих дітей та порівняння отриманих показників із дітьми молодшого шкільного віку, які не перебували в ситуації емоційної депривації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діагностичним експериментом було охоплено 180 учнів молодшого шкільного віку, яких ми об'єднали в три групи: діти-сироти, діти з прийомних сімей та діти, яких виховують біологічні батьки. У кожній групі по 60 дітей, 30 хлопчиків та 30 дівчаток віком від 6 до 10 років.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалась на базі Кіровоградського дитячого будинку «Барвінок», загальноосвітніх навчальних закладів І–ІІІ ступенів м. Кропивницький (Комунальний заклад «Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 34 економіко-правовий ліцей «Сучасник» Кіровоградської міської ради Кіровоградської області, Комунальний заклад «Навчально-виховне об'єднання «Загальноосвітня школа-інтернат І–ІІІ ступенів, ліцей «Сокіл» Кіровоградської міської ради Кіровоградської області»).

Діагностику тривожності ми проводили в рамках дисертаційного дослідження наслідків емоційної депривації дітей. Оскільки для дослідження емоційної депривації в дітей молодшого шкільного віку, ми не знайшли конкретної методики, ми підібрали низку взаємодоповнюючих методик: Шкала кольорового діапазону настрою А.Н. Лутошкіна, тест-опитувальник емпатичних тенденцій А. Меграбієна та Н. Епштейна, тест фрустрації Розенцвейга (дитячий варіант), шкільний тест тривожності Філіпса, карта спостереження Стотта, «Оціночна шкала емоційних проявів дитини» Й. Шванцари, проективна методика

«Будинок-дерево-людина» для дослідження емоційної сфери дітей.

За результатами обстеження прояву тривожності в дітей-сиріт, дітей із прийомних сімей та дітей зі звичайних сімей ми бачимо, що тривожність значніше виражена в емоційно депривованих дітей (рис. 1).

Таким чином, із рисунка 1 видно, що більшість показників тривожності в дітей-сиріт є вищими порівняно з іншими групами досліджуваних: загальна тривожність становить 49,7, переживання соціального стресу – 55,31, фрустрація потреби у досягненні успіху – 59,56; страх самовираження – 46,96; страх ситуації перевірки знань – 39,55; страх не відповідати очікуванням оточуючих – 48,63; низька фізіологічна опірність стресу – 63,23; проблеми і страхи у відносинах із вчителями – 50,65.

Для групи прийомних ці показники також визначаються високим рівнем: загальна тривожність – 49,7, переживання соціального стресу – 53,67, фрустрація потреби у досягненні успіху – 58,56; страх самовираження – 46,96; страх ситуації перевірки знань – 40,44; страх не відповідати очікуванням оточуючих – 48,63; низька фізіологічна опірність стресу – 61,81; проблеми і страхи у відносинах із вчителями – 46,09. Проте вони є трохи нижчими за показники попередньої групи.

У контрольній групі порівняно з іншими показники є нижчими: загальна тривожність – 42,64, переживання соціального стресу – 45,36, фрустрація потреби у досягненні успіху – 53,31; страх самовираження – 41,96; страх ситуації перевірки знань – 35,27; страх не відповідати очікуванням

оточуючих – 43,76; низька фізіологічна опірність стресу – 58,84; проблеми і страхи у відносинах із вчителями – 42,51. Отже, ми можемо констатувати, що емоційна депривація впливає на формування тривожності дітей. Але статистично значущі розбіжності спостерігаються за показниками загальної тривожності ($p < 0,05$), переживання соціального стресу ($p < 0,05$), проблем і страхів у відносинах із вчителями ($p < 0,05$) (табл. 1).

Ми бачимо, що середні значення за шкалою загальної тривожності у контрольній групі становило $42,64 \pm 1,61$, в той час як у дітей-сиріт і у дітей із прийомних сімей – $49,98 \pm 2,41$ та $49,7 \pm 2,3$ відповідно. За шкалою переживання соціального стресу середній рівень тривожності в дітей контрольної групи дорівнює $45,36 \pm 2,31$. У дітей із прийомних сімей та дітей-сиріт – $53,67 \pm 2,71$ та $55,31 \pm 2,66$ відповідно. Середні значення за шкалою проблеми і страхи у відносинах із вчителями в контрольній групі дорівнює $42,51 \pm 1,88$. У дітей із прийомних сімей та у дітей-сиріт – $46,09 \pm 2,32$ та $50,65 \pm 2,58$ відповідно.

Нами проведено також порівняння прояву тривожності за рівнями її вираженості (низьким, середнім, високим), оскільки у профілі показників, що диференціюють групи ввійшло більше 3 показників тривожності, за якими спостерігаються статистично значущі розбіжності. Оцінка значущості розбіжностей проводилася за критерієм хі-квадрат (табл. 2).

Отже, ми бачимо, що в досліджуваних нами груп за низьким, середнім та високим рівнями прояву тривожності спостерігаються розбіжності за шкалами загальної тривожності ($p < 0,01$), пере-

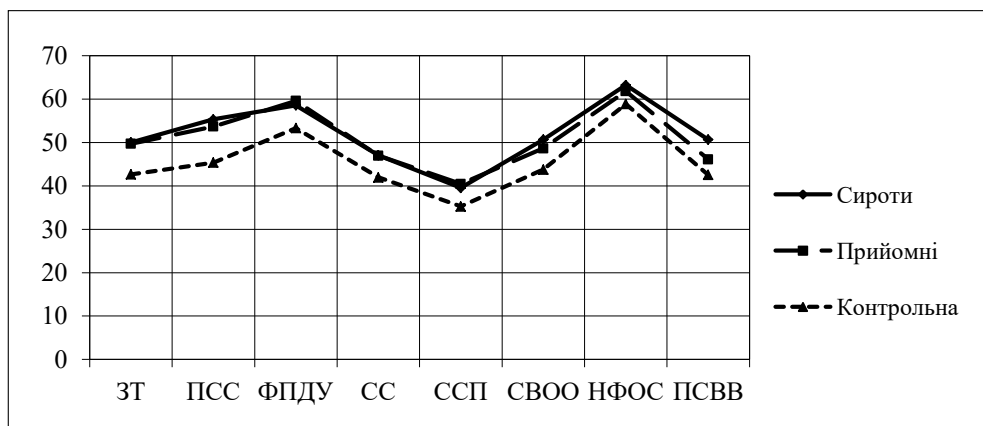


Рис. 1. Профіль середніх значень показників тривожності

ЗТ – Загальна тривожність; ПСС – Переживання соціального стресу; ФПДУ – Фрустрація потреби в досягненні успіху; СС – Страх самовираження; ССП – Страх ситуації перевірки знань; СВОО – Страх не відповідати очікуванням оточуючих; НФОС – Низька фізіологічна опірність стресу; ПСВВ – Проблеми і страхи у відносинах із вчителями

Порівняння середніх у групах дітей за критерієм Тьюкі

Змінні	I – II		II – III		I – III	
	(I-J)-я різниця середніх	Знч.	(I-J)-я різниця середніх	Знч.	(I-J)-я різниця середніх	Знч.
ЗТ	0,280	0,995	7,062	0,051	7,342*	0,032
ПСС	1,640	0,896	8,308	0,057	9,948*	0,013
ПСВВ	4,553	0,351	3,585	0,509	8,138*	0,026

* Різниця середніх значима на рівні $p < 0,05$. I – діти-сироти, II – прийомні діти, III – контрольна група

Таблиця 2

Порівняння рівнів прояву тривожності за критерієм хі-квадрат

Змінні	I-II		II-III		I-III	
	хі-квадрат	Знч.	хі-квадрат	Знч.	хі-квадрат	Знч.
ЗТ	–		9,289**	0,010	8,507**	0,014
ПСС	–		–		6,675*	0,036
НФОС	–		–		7,992*	0,018
ПСВВ	7,159*	0,028	–		15,176**	0,001

* рівень значущості $p < 0,05$; ** рівень значущості $p < 0,01$. ЗТ – Загальна тривожність; ПСС – Переживання соціального стресу; НФОС – Низька фізіологічна опірність стресу; ПСВВ – Проблеми і страхи у відносинах із вчителями. I – діти-сироти, II – прийомні діти, III – контрольна група

Таблиця 3

Взаємозв'язок між віком та проявами тривожності

Група	Залежна змінна	R-квадрат	Незалежні змінні (предиктори)	
			ССП (β)	СВОО (β)
Прийомні	вік	0,307	0,307*	–
Контрольна	вік	0,246	–	0,246*

** рівень значущості $p < 0,05$. ССП – Страх ситуації перевірки знань; СВОО – Страх не відповідати очікуванням оточуючих. I – діти-сироти, II – прийомні діти, III – контрольна група

живання соціального стресу ($p < 0,05$), низької фізіологічної опірності стресу ($p < 0,05$), проблем і страхів у відносинах із вчителями ($p < 0,01$).

Множинний регресійний аналіз показав наявність взаємозв'язків між віком і показниками тривожності в групі прийомних дітей, контрольній групі при достовірній прогностичній моделі (табл. 3). У групі дітей-сиріт взаємозв'язків не виявлено.

У групі прийомних дітей прогностична модель описує 30,7% дисперсії. Між віком і страхом ситуації перевірки знань існує позитивна кореляція ($p < 0,05$). У контрольній групі прогностична модель описує 24,6% дисперсії. Спостерігається позитивна кореляція між віком і страхом не відповідати очікуванням оточуючих ($p < 0,05$). Отже, коефіцієнт кореляції не наближається до 1, що означає неоднозначну взаємозалежність між віком і проявами тривожності.

Висновки. Таким чином, у дітей, які виховуються в закладах інтернатного типу та зазнали впливу несприятливої сімейної атмосфери, ситуація ускладнена відсутністю позитивних емоційно

забарвлених дитячо-батьківських стосунків та й загалом сімейних взаємовідносин. За результатами проведеного нами дослідження було виявлено високий рівень особистісної тривожності емоційно депривованих дітей.

Як особистісна характеристика, тривожність впливає на емоційне та ціннісне ставлення дітей до себе, заважає відкритому спілкуванню унаслідок недовірливості, впливає на самооцінку, виникнення страхів у спілкуванні з дорослими, знижує рівень стресостійкості, сприяє підвищенню невротизації. Отже, підвищений рівень тривожності є індикатором емоційної депривації у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, оскільки порівняно з групою дітей, які зростали в сімейній атмосфері та не піддавалися впливу негативних дериваційних факторів, ризик виникнення тривожності нижчий, що доведено низькими показниками тривожності в контрольній групі. Високий рівень ситуативної та особистісної тривожності є показником емоційного неблагополуччя і має руйнівний характер для формування психіки дітей. Тому рання діагнос-

тика та вчасна психологічна інтервенція в ситуації емоційної депривації сприятимуть профілактиці виникненню тривожності та її закріпленню як особистісної якості особистості.

Складність проведеного нами психодіагностичного дослідження виражалась у тому, що тривожність є лише одним із симптомомкомп-

лексів, які сформувалися внаслідок емоційної депривації. Перспективу подальших досліджень цього напрямку ми вбачаємо в розмежуванні тривожності, яка сформувалася внаслідок емоційної депривації з тривожністю, що є наслідком невирішених та прихованих внутрішніх конфліктів.

Список літератури:

1. Akhtar S. Orphans. Flirting With Death (2018). 1st Edition. London : Routledge. 188 p.
2. Rahman W., Mullick M., Pathan M., Chowdhury N., Shahidullah M., Ahmed H., Roy S., Mazumder A., & Rahman F. (2012). Prevalence of Behavioral and Emotional Disorders among the Orphans and Factors Associated with these Disorders. *Bangabandhu Sheikh Mujib Medical University Journal*, 5(1), pp. 29-34. URL: <https://doi.org/10.3329/bsmmuj.v5i1.10997>
3. Shafiq F., Haider S.I., Anxiety S.I. (2020) Depression, stress, and decision-making among orphans and non-orphans in Pakistan. *Psychol Res Behav Manag.* 13. Pp. 313–318.
4. Yendork S., Somhlaba J., Nceba Z. (2004) Stress, coping and quality of life: An exploratory study of the psychological well-being of Ghanaian orphans placed in orphanages. *Children and Youth Services Review.* 46, Pp. 28–37. URL: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.025>.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 192 с.
6. Бевз Г.М. Особистісний розвиток дитини-сироти: діагностика деприваційних уражень. *Вісник післядипломної освіти. Соціальні та поведінкові науки*, 2018. Вип. 6. С. 22–34.
7. Гошовський Я.А. Ревіталізація депривованої особистості : концептуальні засади : монографія. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. С. 10–41.
8. Удовенко Ю.М. Специфіка соціально-психологічної допомоги дітям, які зазнали впливу несприятливих умов соціалізації. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2012. Вип. 12. С. 135–142.
9. Махоткіна Л.Б. Рівень соціальності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 150. С. 98–102.
10. Чистяк О.В. Подолання тривожності підлітків в умовах дитячого будинку сімейного типу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: Психологічні науки*. 2016. Вип. 3. С. 160–165.
11. Персіянцева С.П. Индивидуально-психологические особенности развития ребенка в условиях семейной депривации. *Социальная педагогика*. 2013. № 3. С. 91–98.
12. Науменко Д.Е. Визначення рівнів тривожності у дітей-сиріт із ЗПР різних клінічних груп. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 15. С. 383–387.

Tsumarijeva N.V. ANXIETY AS AN INDICATOR OF EMOTIONAL DISADVANTAGE AND AN INDICATOR OF EMOTIONAL DEPRIVATION IN PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

The article refers to the anxiety among orphans and children deprived of parental care, which have developed as a result of emotional disadvantage. The emotional deprivation to which children are subjected in the long-term conditions of living in an emotionally impoverished environment of a residential institution and in an unfavourable family atmosphere increases personal anxiety, as personal traits and contribute to elevated levels of situational anxiety.

Some publications of national and international researches on the characteristics, causes and signs of anxiety in orphaned children have been analysed. In particular, special attention has been paid to the problems of the absence or inadequacy of emotional connections between the child and the caregiver, the need for an emotional feedback on the child's behaviour and the inability to meet one's own emotional needs.

The relation between anxiety and other components of personality emotional sphere such as depression, stress, fear, frustration, aggressiveness, conflict, and empathy has been generalized. It has been found that emotionally deprived children due to high levels of anxiety have impaired and inhibited the formation of personality cognitive spheres, activity of behavior, deformed motivational sphere, image-I and sphere of interpersonal interaction.

Some special signs of anxiety as an indicator of emotional deprivation have been analyzed on the basis of a psycho-diagnostic evaluation carried out using methods that identify the emotional situation of primary school age children. Peculiarities of anxiety in emotionally deprived primary school age children has been identified

by comparing anxiety signs in three groups (children who grow up in residential homes, children from foster families and children living in biological families).

It has been found that statistically significant differences exist in indicators of general anxiety, social stress, problems and fears with teachers in emotionally deprived children, as opposed to children with no signs of emotional deprivation. Also it has been generalized that emotional deprivation affects the development of personal and situational anxiety in primary school age children, therefore early diagnosis and psycho correction intervention are necessary to prevent its occurrence.

Key words: *personal anxiety, situational anxiety, emotional deprivation, emotional disadvantage, orphans, children without parental care.*

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ; ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.019.4

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/42>**Джежик О.В.**

Одеський національний політехнічний університет

МЕХАНІЗМ ВІКТИМІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЖІНКИ ЯК ФАКТОР СЕКСУАЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

У статті визначено, що психологічні особливості віктимної поведінки включають у себе широкий спектр особистісних властивостей і станів, а також сукупність зовнішніх та внутрішніх факторів, що зумовлюють особистісну схильність жінок до перетворення їх на жертв сексуального насильства. Уразливість традиційно віктимогенних груп (жінки, діти і підлітки тощо) зберігається в умовах кардинальної трансформації соціуму. Віктимна поведінка особистості зумовлена специфічним поєднанням індивідуально-типологічних, характерологічних особливостей, які взаємодіють із зовнішніми факторами і сприяють віктимній активності.

У результаті наукового пошуку встановлено, що жертви умисного заподіяння шкоди здоров'ю мають досить низький рівень культури і правосвідомості, через що не можуть повною мірою оцінити злочинну ситуацію і можливі наслідки своєї поведінки (не знають, до кого звертатися за правовою допомогою, відчували бажання вирішити конфлікт зі злочинцем без звернення до правоохоронних органів, не знають, як поводитися у ситуації повторного посягання і якими правами вони володіють). Серед основних причин, через які люди потрапляють у рабство, визначають погане матеріальне становище; негативний спосіб життя; необережність; невміння себе захистити; відсутність підтримки близьких; несприятливий збіг обставин.

Обґрунтовано, що негативні наслідки сексуального насильства пов'язані насамперед з тим, що психологічні травми носять латентний характер і з часом лише посилюються. Виділено низку психосоціальних і психологічних посттравматичних проблем серед жертв сексуального насильства, насамперед травматичний стрес, кумулятивний стрес, посттравматичний стресовий розлад, депресія, тривожний невроз, зловживання наркотиками, посттравматичні зміни особистості. Зауважено, що жертви сексуального насильства потребують своєчасної та якісної психологічної та соціальної допомоги, що містить у собі ефективні заходи психокорекційного впливу.

Ключові слова: процеси віктимізації і девіктимізації, віктимна поведінка, сексуальне насильство, сексуальна експлуатація, психологічні травми.

Постановка проблеми. Сучасна торгівля людьми, особливо жінками, з метою сексуальної експлуатації і примусової праці – це багатоаспектна загроза для України та світу, розглядається як проблема кримінально-правового характеру, що супроводжується грубими і жорстокими порушеннями прав людини.

Сексуальна злочинність детермінується не тільки біологічними, а й соціальними факторами, що включають умови виховання і соціалізації особистості, особистісну характеристику і поведінку жертв сексуальних злочинів, ступінь віктимності яких значно перевищує ступінь віктимності жертв будь-яких інших злочинних посягань.

За міркуваннями багатьох учених, посилення нелегальної торгівлі жінками стимулює зростання попиту на такого роду «товар» та має об'єктивно передумовою загальну трансформацію сексуальної поведінки сучасної людини, що своєю чергою нерозривно пов'язане з кризою інституту шлюбу і сім'ї. Такого роду трансформація нерідко обертається криміналізацією сексуальної поведінки [3, с. 40; 4, с. 17]. Дослідники зазначають, що криза сім'ї як традиційного соціального інституту і посилення ступеня сексуальної свободи призводить до підвищення кількості випадків сексуальної експлуатації та не має тенденції до зниження в більшості країн [11, с. 54]. Статистична інфор-

мація щодо соціального статусу жінок, що стали жертвами міжнародної торгівлі людьми, не повна, оскільки мало випадків, коли цих жінок офіційно виявляють і повідомляють про це владу [9, с. 16].

За вищевикладених обставин актуальність дослідження полягає в необхідності аналізу психологічних особливостей особистості жінки, що ведуть до формування її віктимізації, сексуального насильства з подальшою сексуальною експлуатацією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З урахуванням досліджень, проведених Міжнародною організацією міграції, можна навести загальні характеристики жінок, яких нелегально вивозять у Західну Європу. Представниці Європи здебільшого молоді, не перебувають у шлюбі, мають вищу освіту. Жінки з країн, що розвиваються, найчастіше зрілого віку, заміжні і мають дітей. Вони менш освічені і приїжджають головним чином із сільської місцевості [16, с. 36].

Німецький дослідник Г. Шнайдер зазначає, що віктимізація і криміналізація іноді мають одні і ті ж самі джерела – соціальні умови [2, с. 98].

Особливе місце в дослідженнях сучасної віктимології посідають роботи Г. Клейнфелера щодо провокування злочину самою жертвою. Він вважає, що здебільшого необхідно пом'якшувати відповідальність злочинця залежно від поведінки жертви, а іноді і зовсім звільняти його (злочинця) від відповідальності [14; 17].

Поєднавши концепції Гентіга, Мендельсона, японський дослідник Міядзава виділив загальну віктимність (залежить від віку, статі, роду діяльності, соціального статусу тощо) та спеціальну (залежить від нестійкості в психічному і в психологічному сенсі, відставання в розвитку інтелекту, емоційної нестійкості), а також досліджував зв'язок між кожним з цих двох типів зі злочинністю. За його міркуваннями, у разі поєднання цих двох типів ступінь віктимності підвищується [15].

У країнах СНД віктимологічними дослідженнями займалися такі вчені, як: Ю. Антонян, В. Мінська, Д. Рівман, А. Ситковський, В. Туляков, Л. Франк, Г. Чечель та інші [6, с. 214].

Спроба класифікації «кримінологічних ситуацій за віктимологічними характеристиками» була зроблена Д. Рівманом [7, с. 222]. Підставами для класифікації послужили: поведінка потерпілого (наприклад, ситуації «толчкового» характеру); розвиток ситуації в часі (наприклад, ситуації разового характеру і ситуації-системи); характер взаємодії потерпілого і злочинця та ін. Подальші

дослідження, проведені Д. Рівманом, дали йому можливість розробити класифікацію на підставі характеру і ступеня вираженості особистісних якостей людини, що визначають її індивідуальну віктимність. Також автор вважає необхідним проводити класифікацію жертв за віком; статевої приналежністю; рольовим статусом; морально-психологічними ознаками; тяжкістю злочину, від якого постраждала жертва; ступенем вини жертви; характером поведінки потерпілого [8, с. 96].

А. Семерикова [10, с. 34] провела детальний аналіз жертв сексуального насильства і виявила низку особливостей: соціально-демографічний; соціально-професійний; правовий; морально-психологічний і медичний критерії, які є причинами віктимізації жертв сексуального насильства з подальшою сексуальною експлуатацією. А. Семериковою та І. Лиманською був проведений порівняльний аналіз вікових і гендерних параметрів віктимності осіб щодо сексуального насильства та інших тяжких злочинів [10, с. 38].

Вивчення матеріалів кримінальних справ і соціологічне опитування потерпілих демонструють загальну стійку тенденцію: рівень освіти жертв сексуальних злочинів нижчий за середньостатистичні показники. Так, за даними В. Рівман і В. Устинова, неосвіченість, малограмотність, інтелектуальна нерозвиненість, нерідко пов'язана з цим примітивність мотивації, проявляються як криміногенні і віктимогенні чинники з досконалою очевидністю [7, с. 89]. Твердження Р. Міхеєва, В. Рівмана, А. Суслина, Г. Чечеля, що низький освітній рівень є безумовним криміногенним фактором, вважаємо за необхідне констатувати, поступово втрачає свою актуальність. Це пояснюється обов'язковістю початкової освіти, комерціалізацією системи вищої і середньої спеціальної освіти, відсутністю єдиного критерію оцінки якості освітніх послуг тощо.

Поряд з девальвацією сім'ї сильний вплив на формування віктимності жінок чинить криза моральних засад суспільства. Секс-індустрія, легальна і нелегальна, стала одним з найважливіших елементів глобальної економіки. Загалом зауважимо, що у своїй сукупності ці фактори стимулюють зростання сексуальної експлуатації жінок.

У контексті аналізу останніх досліджень і публікацій та визначеної актуальності проблеми **формулювання цілей статті** вбачаємо в аналізі специфічних психологічних особливостей жертв сексуальної експлуатації, а також механізмів формування процесів віктимізації і девіктимізації жертв сексуального насильства.

Виклад основного матеріалу. Останніми роками поняття «незаконне перевезення жінок» стало стійким терміном. Зазвичай називають такі його елементи, як: організація незаконного переміщення жінок за їх згодою або без неї; омана мігруючих жінок щодо мети переміщення; фізичний або сексуальний тиск на жінок з метою подальшої торгівлі ними; торгівля жінками або продаж жінок для заняття проституцією, заміжжя та інші форми отримання вигоди [11, с. 112]. Торгівля людьми може призвести до різних негативних наслідків, у тому числі до фізичного та психологічного насильства, погроз, розправи, трудової експлуатації (включаючи комерційні секс-послуги), шкідливих умов роботи, позбавлення особистої свободи, зречення від суспільства, ізоляції, відсутності системи соціальної підтримки, а також принизливої залежності жертв від їхніх «господарів» [15].

Проблема торгівлі жінками дуже тісно пов'язана з проституцією та використанням жінок у комерційному сексі [9, с. 10; 16]. Аналіз історій дівчат – жертв торгівлі людьми, які звернулися до Міжнародного жіночого правозахисного центру «Ла Страда-Україна», свідчить, що ситуація, в яку жінки попали за кордоном, була здебільшого несподіваною для них, що про своє реальне положення за кордоном вони зрозуміли вже після перетину кордону [9, с. 12]. Засоби вербування жінок різноманітні та водночас традиційні для цієї сфери. Насамперед це оголошення про працевлаштування за кордоном. Жінки намагаються шукати своє «трудове щастя» за кордоном у сфері сексуального бізнесу (див. рис. 1).

Інтерв'ю з жінками – жертвами сексуальної торгівлі та свідчення експертів (працівників українських посольств за кордоном і правоохоронних органів) показують, що багато хто їде на запрошення випадкових знайомих, іншими словами,

через мережі посередників і постачальників, які не оформлені в легальні фірми. Ще один шлях «вивозу» українських жінок за кордон – шлюбні оголошення та контракти. Є випадки потрапляння в сексуальне рабство навіть через Інтернет – всевітню «мережу наречених».

Не останню роль у процесі вербування відіграє неповна інформованість жінок і дівчат, які погоджуються на пропозиції, навіть не замислюючись про те, що їм загрожує, або про те, чи мають вони взагалі право працювати за кордоном [5, с. 101].

Згідно з даними МОМ, жертви торгівлі людьми під час перебування за кордоном найчастіше стикаються з такими проблемами, як: обмеження особистісної свободи; пересування з одного міста до іншого, перекупництво; фізичне, психологічне, сексуальне насильство, погрози насильства; насильство, штрафи, покарання з боку «наймачів» або їх контрагентів; вилучення документів; боргова кабала; ситуації, у яких фігурують організовані злочинні структури, корумповані державні діячі, інші скомпрометовані особи (працівники поліції або армії); дискримінація на основі етнічної приналежності, соціального статусу або статі.

Психологічні та медичні наслідки торгівлі людьми руйнівні для їх жертв та можуть призвести до серйозних психологічних травм і розладів, серед яких можна виокремити ушкодження розуміння часу і простору, втрату пам'яті, ризиковану поведінку, недооцінювання ризику, а також шок, нечутливість, депресію, невроз, страх, байдужість, апатію, ізоляцію, зниження самооцінки, самобичування, самотність, почуття занедбаності [12, с. 72] (див. рис. 2).

Зауважимо, що за таких обставин виробляється замкнуте коло: жертви не можуть взяти контроль над своїм життям, що тільки підсилює їхні почуття безпорадності, незахищеності, усамітнення. До того ж травма може активізувати

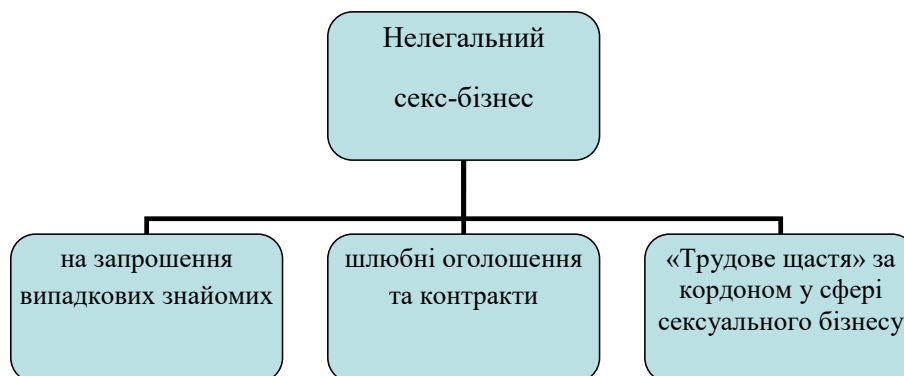


Рис. 1. Засоби залучення в нелегальний секс-бізнес [5, с. 101]

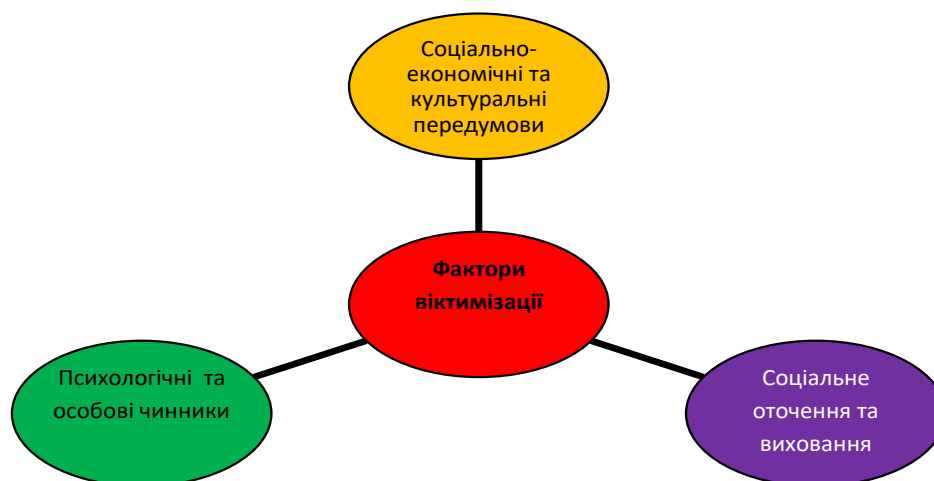


Рис. 2. Фактори, що сприяють формуванню віктимізації жертви [12, с. 73]

в пам'яті жертви негативний досвід минулого, в тому числі погане поводження в дитинстві або сексуальне насильство. Жертви сексуальних злочинів у подібних умовах змушені жити і діяти під високим рівнем тиску, викликаним шоком від емоційно важкої події. У таких випадках адреналін, випущений в організм людини, включає механізм «битися або втекти». Такий феномен якраз і є найпоширенішим видом стресу [13, с. 211].

Н. Агазаде [1, с. 23] виділяє такі джерела стресу, що сприяють віктимізації особистості жертви сексуальної експлуатації, як:

- примусова і неоплачувана праця;
- жорстока експлуатація;
- примусовий комерційний секс;
- позбавлення прав на пересування та особистої свободи;
- позбавлення офіційних документів;
- психологічний пресинг, насильство або фізична розправа;
- шкідливі умови роботи;
- зречення від сім'ї та суспільства;
- ізоляція і відсутність соціальної підтримки;
- принизлива залежність від торговців людьми;
- тотальна відсутність свободи;
- сексуальне насильство, тортури, голод;
- ризик ревіктимізації з боку суспільства, правоохоронних органів, сімей.

Учений також виділяє стадії реакцій жертв сексуальної експлуатації на травму:

I стадія передбачає шок і нечутливість, які відбуваються після усвідомлення жертвою торговлі людьми втрати своєї особистої свободи. Можливе, звичайно, й заперечення, самобичування і звинувачення інших як механізму психологічного захисту.

II стадія – це усвідомлення свого становища, коли відходить нечутливість і починається біль.

III стадія характеризується прийняттям та адаптацією. Людина приймає умови свого «нового життя» і намагається адаптуватися. При цьому є ризик, що жертва навіть починає бачити «позитивні» сторони торгівлі людьми.

IV стадія – реінтеграція та адаптація до нових умов життя. Такий етап настає після звільнення жертви торгівлі людьми. Людина починає нове життя, нову роботу, повертається до свого товариства.

Життя в постійному стресі, заперечення реальності, витіснення негативних емоцій часто призводять до виникнення у жінок – жертв торгівлі людьми не тільки психологічних або емоційних, а й фізіологічних розладів. Вчені відзначають, що жінки з віктимною поведінкою страждають психосоматичними хворобами або протягом тривалого часу не в змозі подолати прості недуги, такі як нежить, застуда [1, с. 26]. Деякі дослідники вважають, що фізичні захворювання можуть бути засобом привертання уваги до себе [1, с. 19].

Все вищезазначене вказує на те, що навіть коли причина стресу припиняє свій вплив, людина продовжує діяти так нібито загроза продовжує існувати. Тому дослідники оцінюють психологічні зміни в поведінці і світовідчутті жінки, що живе в умовах постійного стресу, як формування стану співзалежності та віктимної поведінки.

Аналіз досліджень у галузі віктимної поведінки жінок дозволив виділити низку психологічних особливостей жертв сексуального насильства:

- невротизованість, яка проявляється в емоційній амбівалентності, тривожності, депресивних розладах, втечі від реальності у світ фантазій, відмові від активних дій, гіперчутливості, уразливості;

- розлади афективних функцій – затуманення, нерозуміння або викривлене сприйняття власних почуттів, переживань і тенденцій: агресивні тенденції сприймаються як прояв турботи;
- емпатійність і бажання щирості як прояв слабкості;
- комунікабельність у відносинах з іншими як власна необережність;
- тенденція до підтримки з боку інших як доказ власної нікчемності;
- відчуття безпорадності та безнадійності – негативний досвід сімейних та інших міжособистісних взаємин, що формує стійкий «комплекс невдахи»;
- постійний страх за себе та дітей, концентрація на виживанні;
- нездатність передбачати можливі наслідки своїх дій і адекватно реагувати на образи, висока чутливість до потенційного насильства;
- розлади когнітивних функцій – нерозуміння або раціоналізація як власної поведінки, так і поведінки інших людей, а також навколишньої ситуації: жінки-жертви не розуміють, що їм загрожує небезпека;
- можливі зриви внаслідок нервово-психічної напруженості;
- власні агресивні вчинки несвідомо мотивовані почуттям страху;
- надмірні роздуми над проблемною ситуацією;
- деформоване самосприйняття і занижена самооцінка (внаслідок відчуття нездатності налагодити нормальні відносини, прийняття чужих оцінок як власних характеристик);
- конфліктність і суперечливість (такі жінки користуються парадоксальними і неадекватними засобами реалізації своїх особистісних тенденцій: емпатичність реалізується через сарказм, висміювання, звинувачення);
- комунікабельність (залежність і потреба в підтримці);
- страх перед фізичним знищенням (компенсується власною фізичною агресією);
- посттравматичний стресовий розлад (переживання травми через неприємні спогади, сни, нав'язливі дії і почуття, постійне уникнення стимулів, що нагадують про травму);
- психогенна амнезія (зниження інтересу до значущих видів діяльності, дезадаптація у соціальній, професійній та інших важливих сферах життєдіяльності);
- порушення кордонів «Его» (прийняття суджень злочинця, асиміляція його думок до

власного Я-образу, тобто жінка поступово приймає всі звинувачення, чим посилює втрату само впевненості);

– психотравмуючий досвід дитинства і моделі поведінки батьків (віктимізуючий механізм батьківських психологічних образів у дитинстві полягає в придушенні емоційної сфери, що зумовлює відчуття власної неповноцінності та безпорадності) [2, с. 64].

Загалом жінки, які ризикують опинитися у ролі жертви сексуального насильства, виявляють різні варіанти віктимної поведінки, починаючи від активної провокації агресорів на себе і закінчуючи пасивним підпорядкуванням насильству, проявом абсолютного нерозуміння небезпечної ситуації та ігноруванням елементарних норм безпеки.

Висновки. Здійснений науковий пошук дозволяє резюмувати таке: психологічні особливості віктимної поведінки включають у себе широкий спектр особистісних властивостей і станів, а також сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, що зумовлюють особистісну схильність жінок до перетворення їх на жертву сексуального насильства; надання комплексної психосоціальної допомоги вимагає реалізації загальнолюдських і професійно-етичних принципів, таких як конфіденційність, збереження і безпека, розширення прав і можливостей, прийняття обґрунтованих рішень і безумовна підтримка з постійним проявом поваги; негативні наслідки сексуального насильства пов'язані з тим, що психологічний результат травми з часом лише посилюється; наявна низка психосоціальних і психологічних проблем серед жертв сексуальної експлуатації: травматичний стрес; кумулятивний стрес; гострий стресовий розлад; посттравматичний стресовий розлад; дисоціативний розлад; депресія; тривожний невроз; зловживання наркотиками; посттравматичні зміни особистості; уразливість традиційно віктимних груп (жінки, діти і підлітки і т.п.) зберігається в умовах трансформації соціуму, при цьому ступінь віктимізації збільшується. Основними факторами тут є стимульовані глобалізацією процеси втрати особистістю своєї соціальної ідентичності, процеси індивідуалізації, що межують з десоціалізацією, девальвація морально-правових, насамперед загальносоціальних цінностей і зменшення ролі інституту сім'ї та шлюбу.

Загалом можемо стверджувати, що дослідження психологічних механізмів віктимізації особистості жінки потребує подальших наукових розробок, оскільки проблеми сьогодення вказу-

ють на необхідність здійснення аналізу психологічних особливостей особистості жінки, що ведуть до формування її віктимізації, факту сексуального насильства з подальшою сексуальною експлуатацією, а також аналізу специфічних пост-

травматичних психологічних особливостей жертв сексуальної експлуатації, механізмів формування процесів віктимізації і девіктимізації жертв сексуального насильства з метою розробки подальших заходів психолого-коригуючого впливу.

Список літератури:

1. Агазаде Н. Психосоціальна допомога жертвам торгівлі людьми. *Медицинская психология в России*. 2016. № 3(38). URL: <http://mprj.ru>. (дата звернення: 11.01.2021).
2. Бродченко О.И. Психологические особенности потерпевших по преступлениям, связанным с торговлей людьми. *Прикладная юридическая психология*. 2009. № 4. С. 96–104.
3. Запобігання торгівлі людьми у системі професійно-технічної освіти : навчально-методичний посібник / І.Д. Зверева, Р.М. Зеленський, Н.С. Калашник та ін. Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда–Україна». Київ : Україна, 2008. 284 с.
4. Ковальчук Л.Г. Соціально-педагогічні умови профілактики торгівлі дітьми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2010. 20 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Виктимология: психология поведения жертвы. Москва : Эксмо, 2010. 862 с.
6. Ривман Д.В., Устинов В.С. Виктимология. Санкт-Петербург : Юридический центр Пресс, 2000. 332 с.
7. Ривман Д.В. Криминальная виктимология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 304 с.
8. Ривман Д.В. Виктимологические факторы и профилактика преступлений : учебное пособие. Ленинград : Изд-во Высшего политического училища МВД СССР, 1975. 153 с.
9. Річний звіт Центру «Ла Страда–Україна». URL: <http://la-strada.org.ua>. (дата звернення: 10.01.2021).
10. Семерикова А.А. Криминологический анализ жертвы сексуального насилия. *Юридические исследования*. 2018. № 7. С. 28–41. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24761 (дата звернення: 12.01.2021).
11. Соціальна профілактика торгівлі людьми : навчально-методичний посібник / за ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної. Київ : Агентство «Україна», 2007. 352 с.
12. Тюрюканова Е.В. Торговля людьми в Российской Федерации. Обзор и анализ текущей ситуации по проблеме. Москва, 2006. 82 с.
13. Тюрюканова Е.В., Малышева М.М. Женщина, миграция, государство. Москва : Академия, 2001. 240 с.
14. International Organization for Migration. IOM/MOM. URL: <http://iom.org.ua>. (дата звернення: 17.01.2021).
15. Kononchuk A. Preparation future social workers under higher education to prevent trafficking. *Social Work and Education*, 2017. Vol. 4, No. 1. P. 48–59.
16. La Strada–Ukraine. Ла Страда–Україна – Міжнародний жіночий правозахисний центр. URL: <http://www.la-strada.org.ua>. (дата звернення: 11.01.2021).
17. The IOM Handbook on Direct Assistance for Victims of Trafficking. Geneva : IOM, 2007. P. 36–41.

Dzhezhih O.V. MECHANISM OF VICTIMIZATION OF PERSONALITY OF A WOMAN AS A FACTOR OF SEXUAL VIOLENCE

The article identifies that the psychological characteristics of victim behaviour include a wide range of personal characteristics and states, as well as a set of external and internal factors that determine the personal propensity of women to become victims of sexual violence. The vulnerability of traditionally victimogenic groups (women, children and adolescents, etc.) persists in the conditions of radical transformation of society. Victim behaviour of the individual is due to a specific combination of individual-typological, characterological features that interact with external factors and contribute to victim activity.

As a result of scientific research, it was found that victims of intentional harm to health have a fairly low level of culture and legal awareness, due to which they cannot fully assess the criminal situation and the possible consequences of their behaviour (do not know who to seek legal help, felt desire to resolve the conflict with the offender, without recourse to law enforcement, do not know how to behave in a situation of re-encroachment and what rights they have).

Among the main reasons why people fall into slavery are poor financial status; negative lifestyle; negligence; inability to protect oneself; lack of support from loved ones; unfavourable coincidence.

It is argued that the negative consequences of sexual violence are due primarily to the fact that psychological trauma is latent and only intensifies over time. A number of psychosocial and psychological post-traumatic problems among victims of sexual violence have been identified, first of all, traumatic stress, cumulative stress, post-traumatic stress disorder, depression, anxiety neurosis, drug abuse, post-traumatic personality changes. It is noted that victims of sexual violence need timely and high-quality psychological and social assistance, which includes effective measures of psycho-correctional influence.

Key words: *processes of victimization and devictimization, victim behaviour, sexual abuse, sexual exploitation, psychological trauma.*

Відомості про авторів

Азаркіна О.В. – старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету

Алексійчук В.Н. – директор Токарівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Новоград-Волинського району Житомирської області

Астахов Д.В. – аспірант кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса

Бабатіна С.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Херсонського державного університету

Бантешева О.О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціального забезпечення Державного університету «Житомирська політехніка»

Башманівська Я.В. – кандидат філософських наук, викладач циклової комісії дизайну та соціальної роботи Житомирського технологічного коледжу Київського національного університету будівництва та архітектури

Бедан В.Б. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія»

Біла І.М. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Бондар О.П. – аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Бровченко А.К. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Харківської гуманітарно-педагогічної академії

Булгакова О.Ю. – доктор психологічних наук, доцент, декан факультету дошкільної педагогіки та психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Ваганова Н.А. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

Виноградова В.Є. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Гулько Ю.А. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

Гупаловська В.А. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка

Даценко О.А. – викладач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

Демчина О.М. – аспірант кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Джежик О.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету

Дончев Ф.А. – аспірант кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Іваненко Б.Б. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Іванова Т.В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету

Юффе М.В. – аспірант кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Ічанська О.М. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету

Калмиков Г.В. – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Каменщук Т.Д. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи, директор Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області

Карч М.О. – студентка 3 курсу кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету

Кириленко Т.С. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Когут О.О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Донецького юридичного інституту Міністерства внутрішніх справ України

Колінець Г.Г. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

Мазяр О.В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Марценюк М.О. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету

Мельничук О.Б. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Міненко О.О. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Мігіна С.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Молчанова С.В. – магістрант II курсу спеціальності 053 «Психологія» Національного університету «Чернігівський колегіум»

Моляко В.О. – доктор психологічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

Новицька Д.Є. – викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету будівництва та архітектури

Олейник Н.О. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Херсонського державного університету

Орда О.Ф. – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету будівництва та архітектури

Орловська О.А. – старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціальної роботи Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Панченко В.О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології НУ «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Пилипенко К.В. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету

Покотило Л.Ю. – аспірант кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Поліщук С.А. – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України

Руденко О.В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Університету Григорія Сковороди в Переяславі

Сабадуха О.В. – кандидат філософських наук, Голова Української асоціації психосоматичної терапії

Сколота Е.В. – аспірант кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Степаненко Л.В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Сухенко Я.В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та особистісного розвитку ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

Третяк Т.М. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

Федорков О.М. – кандидат психологічних наук

Хараджі Л.О. – практичний психолог Служби психолого-соціальної реабілітації Українського державного медико-соціального центру ветеранів війни

Цукур О.Г. – молодший науковий співробітник лабораторії психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України

Цумарева Н.В. – старший викладач кафедри психології та педагогіки Кропивницького інституту Приватного вищого навчального закладу «Університет сучасних знань»

Шепельова М.В. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

Шлімакова І.І. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри екологічної психології та соціології НУ «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Ющенко І.М. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної вікової та соціальної психології Національного університету «Чернігівський колегіум»

НОТАТКИ

Науковий журнал

**ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО**

Серія: Психологія

Том 31 (70) № 4 2020

Коректура • *Н. Пирог*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Адреса редакції:

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського
м. Київ, вул. Джона Маккейна, 33

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 28,77. Ум. друк. арк. 32,32. Зам. № 0321/121
Підписано до друку 25.12.2020. Наклад 150 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1

Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.