

**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 32 (71) № 1 2021



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

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 № 7 від 26 лютого 2021 року)**

Науковий журнал «Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія» зареєстровано Міністерством юстиції України (Свідцтво 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

Ари О.В.

ПОНЯТТЯ СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ У ПСИХОЛОГІЇ ІНВАЛІДНОСТІ.....1

Васюк К.М.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗУМИСНИХ
НЕПРАВДИВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ.....7

Волков Д.С., Черних О.А.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ОСОБИСТІСНИХ
ВЛАСТИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....14

Мартинюк Ю.О.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ
ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА ВПОДОБАННЯМИ ЖАНРУ В ЖИВОПИСІ.....21

Меднікова Г.І.

ОСОБЛИВОСТІ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДИХ МАТЕРІВ
ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....27

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Камінська О.В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....33

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Казарова Г.М., Шайхлісламов З.Р.

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ САМОДІЯЛЬНОЇ РОЛЬОВОЇ ГРИ ПІДЛІТКІВ.....39

Котлова Л.О., Тичина І.М., Дранківська А.П.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ
З РІЗНИМИ ЗАХИСНИМИ МЕХАНІЗМАМИ.....45

Леонова І.М.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ ЖІНКАМИ –
ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ.....51

Нікольська А.Д.

ЗВ'ЯЗОК ПОВЕДІНКОВИХ СТРАТЕГІЙ СПОЖИВАЧІВ І СПОСОБІВ
УХВАЛЕННЯ РІШЕНЬ ПРО КУПІВЛЮ.....57

Окороков Р.С.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ
ТА ПЕРЕДУМОВИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....64

Орловська О.А.

СТЕРЕОТИПНІ ЖІНОЧІ ОБРАЗИ В СУЧАСНІЙ РЕКЛАМІ.....69

Шинкар М.І.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....75

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Августюк М.М.

ОСНОВНІ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....81

Білозерська С.І.

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА.....87

Заболоцька С.І., Замішак М.І.

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ
У СТАНОВЛЕННІ КОМПЕТЕНТНИХ ПЕДАГОГІВ.....93

Колмикова О.О.

ТРЕНУВАННЯ ДОВГОТРИВАЛОЇ ПАМ'ЯТІ ЯК НЕОБХІДНА ВИМОГА
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ
СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ.....98

Литвиненко О.О.

ПСИХОЛОГІЧНА ТИПОЛОГІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ З ОГЛЯДУ
НА ГЕНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ЇХ СТАНОВЛЕННЯ.....103

Перепелюк Т.Д., Гриньова Н.В.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ
В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ.....110

Петяк О.В., Руденок А.І.

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ ДІТЕЙ
У КРИЗОВИХ СТАНАХ.....115

Разумова О.Г.

ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА
ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....121

Скрипник Н.Г.

ОСОБИСТІСНО-РЕГУЛЯТОРНИЙ КОМПОНЕНТ
АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНОЮ УСПІШНІСТЮ
АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ.....126

Терлецька Ю.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА.....132

Томаржевська І.В.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
ДО МАТЕРИНСТВА В МОЛОДИХ ЖІНОК.....141

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ; ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Кононенко С.В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ РОЗРОБЛЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ
АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ.....147

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....152

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Arts O.V.

THE CONCEPT OF HANDICAP SYMPTOM COMPLEX
IN THE PSYCHOLOGY OF DISABILITY..... 1

Vasuk K.M.

PARALINGUISTIC FEATURES OF DECEPTION MESSAGES..... 7

Volkov D.S., Chernykh O.A.

FEATURES OF MENTAL HEALTH AND PERSONAL CHARACTERISTICS
OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT STUDENTS.....14

Martyniuk Yu.O.

PECULIARITIES OF THE INTERCONNECTION BETWEEN
THE CHARACTERISTICS OF TEMPERAMENT AND PREFERENCES
OF THE GENRE IN PAINTING.....21

Mednikova H.I.

SELF-CONSCIOUSNESS FEATURES OF NEW MOTHERS WITH
DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL BURNOUT.....27

PSYCHOLOGY OF LABOUR

Kaminska O.V.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROCRASTINATION
OF HIGHER EDUCATION..... 33

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Kazarova H.M., Shaychlislamov Z.R.

PSYCHOLOGICAL MODEL OF AMATEUR ROLE-PLAYING
GAME OF ADOLESCENTS.....39

Kotlova L.O., Tychyna I.M., Drankivska A.P.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE PERSON
WITH VARIOUS PROTECTIVE MECHANISMS.....45

Leonova I.M.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EXPERIENCE
OF LONELINESS BY WOMEN – INTERNALLY DISPLACED PERSONS.....51

Nikolska A.D.

RELATIONSHIP BETWEEN CONSUMER BEHAVIORAL STRATEGIES
AND PURCHASE DECISION-MAKING METHODS.....57

Okorokov R.S.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DISADAPTATION AND PREREQUISITES
FOR SUICIDAL BEHAVIOR OF THE ARMED FORCES MILITARY
PERSONNEL OF UKRAINE.....64

Orlovskaya O.A.

STEREOTYPICAL FEMALE IMAGES IN MODERN ADVERTISING.....69

Shynkar M.I.

PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE STUDENT'S PERSONALITY.....75

PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Avhustiuk M.M.

MAIN SCIENTIFIC AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES
TO THE STUDY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE.....81

Bilozerska S.I.

PERSONAL POTENTIAL IN THE STRUCTURE
OF A TEACHER'S PERSONALITY.....87

Zabolotska S.I., Zamishchak M.I.

THE REALIZATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS
IN THE FORMATION OF COMPETENT PEDAGOGUES.....93

Kolmykova O.O.

TRAINING OF LONG-TERM MEMORY AS A NECESSARY
REQUIREMENT WHILE STUDYING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES
BY WOULD-BE SPECIALISTS OF THE MARINE INDUSTRY.....98

Lytvynenko O.O.

PSYCHOLOGICAL TYPOLOGIZATION OF ADOLESCENTS ACCORDING
TO THE GENETIC ASPECT OF THEIR FORMATION.....103

Perepeliuk T.D., Hrynova N.V. P

PECULIARITIES OF STUDENTS' MENTAL HEALTH STATE
IN A PANDEMIC CONDITION.....110

Petiak O.V., Rudenok A.I.

FEATURES OF ACTIVATION OF INTERNAL RESOURCES
OF CHILDREN IN A STATE OF CRISIS.....115

Razumova O.G.

PECULIARITIES OF THE SPIRITUAL AND VALUE COMPONENT
OF PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF FUTURE TEACHERS.....121

Skrypnyk N.H.

PERSONALITY-REGULATORY COMPONENT OF ADAPTIVE
POTENTIAL OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT PERFORMANCE
OF ADAPTATION TO DISTANCE LEARNING.....126

Terletska Yu.M.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MODEL, WHICH ENSURES
THE QUALITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF ACADEMIC STAFF.....132

Tomarzhevska I.V.

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MOTHERHOOD.....141

LEGAL PSYCHOLOGY; POLITICAL PSYCHOLOGY

Kononenko S.V.

METHODOLOGICAL APPROACHES TO ELABORATING
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SHAPING
THE LEGAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE LEGAL PROFESSIONALS.....147

INFORMATION ABOUT AUTHORS.....152

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 616-036.86+364.444] (075.4)

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/01>

Арц О.В.
здобувач

ПОНЯТТЯ СИМПТОМОКОМПЛЕКСУ ГАНДИКАПУ У ПСИХОЛОГІЇ ІНВАЛІДНОСТІ

Кількість інвалідів в Україні стрімко зростає, що стає вагомою соціально-політичною проблемою сьогодення. Фундаментальна проблема, на вирішення якої спрямовано вектор наукового пошуку, зумовлена нагальною потребою вироблення базових психологічних засад повноцінної і всебічної реабілітації неповносправних різного віку, які внаслідок десоціалізаційних трансформаційних тенденцій набувають статусу соціальних аутсайдерів і потребують соціально-психологічної допомоги.

Стаття присвячена психологічному аналізу особливостей вияву комплексу гандикапу у людей з обмеженими фізичними можливостями внаслідок ушкодження хребта та спинного мозку. У дослідженні роз'яснено поняття «гандикапізм» як соціальне явище, яке актуалізується негативним уявленням щодо неповносправних, розкрито поняття категорії «комплекс гандикапу».

«Гандикап» – це симптомокомплекс, який властивий інвалідизованим і виявляється у відчутті неповноцінності. Це супроводжується наявністю негативних емоційних станів, а також змінами у структурі «Я-концепції» особистості, які виникли внаслідок почуттів через наявність інвалідності. Аналіз факторів, що змушують інваліда почуватися неповноцінним, прагнути до ізоляції та виявляти ознаки дезадаптації, свідчить про те, що явище гандикапізму набуває окремого наукового статусу насамперед через руйнівний вплив на всю систему соціального та психологічного життя людей.

Саме наявність «гандикапу» найбільше заважає прогресу в соціальній адаптації, розвитку особистості в суспільстві інвалідів та руйнує їхнє психічне здоров'я. Слід зазначити, що проблеми зі здоров'ям людей з особливими потребами в нашій країні специфічні через їхній слабкий соціальний захист. Це висуває перед вітчизняними психологами низку проблем, результат розв'язання яких полягатиме в поліпшенні умов життя інвалідів, розробці психолого-педагогічних програм їхнього розвитку. Мета статті – представити фахівцям у галузі психології модель особистості інваліда, яка має ознаки «комплексу гандикапу».

Ключові слова: гандикапізм, інвалідизовані, спино-мозкова травма, неповносправність.

Актуальність теми. Понад мільярд людей у світі є інвалідами (15% світового населення), приблизно 200 млн осіб мають важкі функціональні розлади. Про це повідомляє ВООЗ у доповіді про інвалідність за 2011 рік [6]. Кількість інвалідів в Україні стрімко зростає. Якщо на початку 90-х років минулого століття загальна чисельність осіб з інвалідністю становила 3% від усього населення України (1,5 млн осіб), то за офіційними даними Державної служби статистики України станом на 1 січня 2019 року чисельність осіб з інвалідністю становила 2659,7 тис., або 6,3% від загальної чисельності населення країни, тобто збільшилася майже удвічі. Зростання чисельності

неповносправної частини населення стає досить вагомою соціально-політичною проблемою сьогодення [23].

Постановка проблеми. Загострення проблеми людського здоров'я зумовлює низку фундаментальних досліджень, які виокремлюються в галузі психології здоров'я та екологічної психології, де стрижневими поняттями є «здоровий спосіб життя», «екологічна свідомість», «екологічна культура». Слід зазначити, що проблеми здоров'я людей з особливими потребами в нашій країні мають специфіку внаслідок слабкої соціальної захищеності осіб цієї групи. Це висуває перед вітчизняними психологами низку проблем, результ-

тат розв'язання яких полягатиме в поліпшенні умов життя інвалідів, розробці психолого-педагогічних програм їхнього розвитку [12]. У цьому контексті актуальною є проблема ставлення здорових людей до інвалідів, що здебільшого є негативним. Це зумовлюється поширенням явища гандикапізму як соціальної проблеми та загостренням гандикапності як риси індивідуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Через зазначені вище суспільно-психологічні явища нині активізувалася увага до теми інвалідності. Науковці різних галузей продовжують досліджувати різнопланові аспекти цієї проблематики та створювати на їхній основі методики роботи, психологічної реабілітації та соціалізації осіб із функціональними обмеженнями. Найбільш помітними у психологічній науці є студії Л.С. Виготського, присвячені вивченню первинного та вторинного дефекту інвалідності.

Дослідженням проблеми соціально-психологічної дезадаптації людини також займалися А.В. Петровський, А.А. Налчаджян. Особливості соціально-психологічної дезадаптованості особистості представлені у працях Б.Г. Ананьєва, А. Адлера, Г. Айзенка, Е. Еріксона, Г. Гартманна, О.В. Кузнецової, С.Д. Максименка, А.В. Массанова, О.П. Саннікової, Л.М. Собчик, Ж. Піаже, З. Фрейда, К. Роджерса, С.І. Розума, О.Я. Чебикіна.

Серед науковців, які розглядали інвалідність у площині індивідуальних відмінностей, варто назвати Л.А. Александрова, Д.О. Леонтєва, С.Д. Максименко, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. Проблему соціалізації інвалідів досліджували І.П. Каткова, В.Г. Кузнецов, С.В. Саричева, О.С. Чабан (медичний аспект); О.М. Дікова-Фаворська, О.Г. Асмолов, І. Расюк, О.М. Усанова (соціально-психологічний аспект); С.І. Болтивець, Б.С. Гершунський, В. Журавська, І.А. Зязюн (педагогічний аспект). Соціально-психологічна дезадаптованість людей з особливими потребами була предметом спеціальних досліджень М.І. Томчука, Ю.П. Жогна, Т.О. Комар, Т.Л. Панченко, В.А. Скрипник, І.В. Чухрій.

Із тематикою нашого дослідження безпосередньо пов'язані праці іноземних психологів, спрямовані на вивчення виявів гандикапізму (А. Адлер, Р. Корсіні, А. Ауербах). Серед вітчизняних науковців розробкою проблеми негативного ставлення до осіб із функціональним відхиленнями розвитку займається О.О. Ставицький. Він розробив авторську методику діагностики симптомокомплексу гандикапу з метою вивчення рівня вираженості у інвалідизованій людини комплексу

гандикапу, його виявів та впливу на життя особистості, її інтеграцію в здоровий соціум і прагнення до самореалізації в суспільстві, яку ми використовуємо як діагностичний інструментарій у емпіричному дослідженні [19]. Українські психологи Р.Я. Левін, Н. Коровашкіна, О. Очкур розробили класифікацію ставлень у суспільстві до людей з інвалідністю. Досліджували стереотипи загалом У. Ліпманн, Т. Шибутині, Р. Таджурі, Г. Тешвел, К. Левін («теорія поля»), У. Вайнекі, Р. Картер, О. Клайнберг, Г.В. Оллпорт.

Зростання чисельності неповносправної частини населення стає болючою проблемою державного рівня. Перед державою постають проблеми успішної інтеграції таких осіб у суспільне життя, надання їм відповідної соціальної допомоги та підтримки. Продовжує розроблятися і поступово вдосконалюватися, але, на жаль, досить повільно, законодавча база, метою якої є надання комплексної, ефективної допомоги людям з особливими потребами. Якщо в європейських країнах суспільству вдалося розробити ефективні методи і програми включення людей з інвалідністю у повноцінну життєдіяльність, створити умови для їхньої самоактуалізації, сформувані відповідне гуманне ставлення, то в Україні є ще значні прогалини у вирішенні зазначених проблем як на державному рівні, так і на рівні громади.

У нашому суспільстві поширеними є дискримінаційні тенденції. Серед багатьох явищ, які фіксують дискримінацію, наявність упереджень та деструктивних установок, на передній план ставляться саме відмінності між людьми, а не те спільне, що їх об'єднує. Соціально-психологічний статус однієї групи штучно завищується, а позитивні характеристики іншої нівелюються та не помічаються, особливо небезпечним є гандикапізм, що характеризується негативним ставленням до людей з обмеженими можливостями. Саме це служить основою поширення та розвитку інтолерантних тенденцій, зокрема до інвалідизованих, стосовно яких у суспільній свідомості панує багато негативних стереотипів та уявлень, зокрема про те, що інвалідизовані є неповноцінними у професійному становленні, навчанні, взаємодії із соціумом.

Саме наявність стереотипів, упередженого ставлення, дискримінація є значно більшою та суспільно значущою проблемою ставлення соціуму до цієї категорії людей, що призводить до виникнення соціальної ізоляції осіб з обмеженими можливостями. Сціальна політика України щодо людей з особливими можливостями завжди

розглядала їх як постійний об'єкт опіки, що зумовлювало формування в них залежності від соціуму та сприяло перетворенню на утриманців. Така підтримка у залежній позиції змушує неповносправну особу гостро почуватися неповноцінною, прагнути до соціальної ізоляції та виявляти ознаки дезадаптації, що свідчать про наявність комплексу меншовартості, що є характерологічною ознакою гандикапу.

У сучасній науці багато уваги приділяється питанню інвалідності, дослідженню соціально-економічних причин, які детермінують цю проблему. Продовжує розроблятися і поступово вдосконалюватися, але, на жаль, досить повільно, законодавча база, метою якої є надання комплексної, ефективної допомоги людям з особливими потребами. Водночас психологія гандикапізму у вітчизняній науці залишається не досить розробленою.

Поняття «гандикапу» та «гандикапізму» знаходяться на початковому етапі наукового становлення і є практично не дослідженими. Проблема психологічних аспектів інвалідності (гандикапізм, гандикап, гандикапість) вивчалася лише в межах спеціальної психології та педагогіки, де основна увага приділялася психологічному дизонтогенезу та порушенням психічного розвитку, відхиленням від норми психогенезу дітей із вродженими або набутими дефектами сенсорної, інтелектуальної, емоційної сфер. О.О. Ставицький у своїх дослідженнях, присвячених гандикапу, зазначав, що саме ізоляція людей з особливими потребами, підтримання в них залежної позиції державою є однією з передумов виникнення та розповсюдження гандикапу, оскільки в такому випадку інвалідізований гостро відчуває свою неповноцінність, пригнічується його ініціативність, він стає нездатним на прояви самостійності [19, с. 87].

Комплекс неповноцінності відкрив відомий психоаналітик А. Адлер. Він стверджував, що прагнення до перевершення є основною мотиваційною силою в житті людини. Таким чином, фактично все, що роблять люди, має ціль подолати відчуття переваги. Але почуття неповноцінності з різних причин може стати надмірним. У результаті з'являється комплекс неповноцінності – перебільшення прочуття власної слабкості та нездатності [1, с. 167–168]. Почуття неповноцінності вчений розглядав як наслідок дефекту, а згодом – як універсальну силу, що детермінує розвиток особистості. Адлер був упевнений, що нездатність компенсувати дефект чи подолати життєву ситуацію призводить до перетворення почуття неповноцінності у стійкий комплекс.

Такий комплекс неповноцінності вчені визначають як психопатологічний синдром, що спричиняє виникнення невротичних відхилень у розвитку і позначається стійкою впевненістю у власній неповноцінності (насамперед особистісній), дисгармонізації «Я-концепції».

Зустрічаються різні тлумачення поняття «гандикап» (англ. "handicaps"). Його трактують як перерони, спортивні змагання, в яких більш слабким учасникам з метою збільшення їхніх шансів на успіх надається фора [3]; спосіб відображення лідерства на попередніх етапах, який виражається у більш ранньому виході на старт на наступних етапах [9].

Р. Корсіні (Raymond Corsini) та А. Ауербах (Auerbach) поняття «гандикапізм» тлумачать як забобони щодо осіб із певними відхиленнями від норми. Таким чином, воно стає різновидом расових і гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних та інституціональних, так і у прихованих, латентних формах [13]. Ми погоджуємось з цією думкою і трактуємо поняття «гандикапізм» разом із О.О. Ставицьким як суспільне явище, що актуалізується за рахунок негативних уявлень про неповносправних. Такі погляди містяться в суспільній свідомості, а також виявляються на несвідомому рівні як колективне підсвідоме (архаїчні стереотипи), що функціонує за рахунок архетипів.

Із психологічної точки зору поняття гандикапу пояснюється як стан, при якому поєднання фізичних, розумових, психологічних і соціальних якостей людей з особливими потребами ускладнює процес пристосування, не дозволяючи їм досягнути оптимального рівня розвитку і функціонування [11]. Тобто, гандикап – це психологічний комплекс, індивідуальне, внутрішнє прийняття себе людиною з особливими потребами, деформований образ «Я» під впливом функціональних обмежень особистості. Л.С. Виготський називав цей феномен «повною недовершеністю або соціальною інвалідністю» [8, с. 73]. Дисгармонізації «Я-концепції» є найбільш вагомою причиною виникнення комплексу гандикапу, оскільки саме зміни самооцінки, самоставлення, когнітивної повноти образу «Я» свідчать про появу гандикапних реакцій [19].

Слід відрізнити інвалідність (фізична або психічна вада, що порушує функціонування індивідуума) від гандикапу – певного симптомокомплексу соціальних і психологічних реакцій на цей стан [20]. Інвалідність не обов'язково передбачає наявність комплексу гандикапу. Неповносправна людина може відчувати свою неповноцінність,

несхожість з іншими, меншовартість, що призводить до руйнації її стосунків із суспільством, зменшення соціальної активності, самоізоляції. Особа із особливими потребами може відчувати себе повноцінним членом суспільства, бути соціально адаптованою та мати можливості для самореалізації. У такому випадку інвалідність не є провідною характеристикою, яка зумовлює перебування «Я-концепції» людини та здебільшого не впливає на спосіб її життя та специфіку самоствавлення.

В англійській термінології все частіше вживається поняття “challenged” (від слова challenge – «виклик»). Психологи це поняття трактують як «виклик», що дає змогу інакше підійти до всієї проблематики інвалідності [15]. Априорі несприятлива для індивіда ситуація інвалідності, навіть вродженої, згідно сучасних поглядів на психологію особистості й психологію здоров'я не може розглядатися як така, що однозначно детермінує проблеми адаптації і соціалізації особистості.

Ще 100 років тому А. Адлер описав феномен компенсації, згідно з яким люди, які виявляються в певному відношенні «органічно неповноцінними», розвивають інші функції на більш високому рівні. Можна згадати яскраві приклади того, коли особи із надзвичайно складними обмеженнями досягли значного ступеня самореалізації: А.В. Суворов [21], доктор психологічних наук, О.І. Скороходова [17], кандидат педагогічних наук, які за відсутності зору і слуху досягли значних результатів стосовно проблем розвитку, виховання й навчання сліпоглухонімих дітей.

Отже, залежно від ставлення людини до «виклику», інваріантного комплексу особистісних характеристик виникають абсолютно різні не лише психологічні, а й медичні наслідки – типи ставлення до хвороби, планів, цілей, досягнень. Таким чином, поняття «гандикап» із точки зору психології – це психологічний комплекс, індивідуальне внутрішнє прийняття себе людиною з особливими потребами, деформований образ «Я» під впливом функціональних обмежень особистості [19, с. 77]. Поняття «інвалідність» та «гандикап» різні, але взаємопов'язані як поняття «стать» і «гендер».

Формування комплексу гандикапу зумовлюється ставленням інвалідизованого до своєї вади. Н.В. Репіна стверджує, що сучасна концепція інвалідності спирається на культурно-історичну теорію розвитку психіки, що якісно змінило стереотипні уявлення про закономірності й механізми функціонування тілесного «Я». Тіло завжди наділене не лише особистісним, але й культурним змістом і значенням, воно виступає центральним

компонентом особистісної ідентичності й одним із основних способів вияву особистісних якостей і характеристик у соціальній взаємодії й спілкуванні. Внаслідок стереотипізації та стигматизації у неповносправних часто розвивається почуття неповноцінності, що впливає на весь життєвий цикл особистості. Іноді наявність дефекту як зовнішнього вияву соматичного розладу може стати причиною невротичних та особистісних розладів [16].

Вітчизняний психолог І. Бех звертає увагу на те, що порушення сенсорики сприяє збільшенню вірогідності виникнення нервово-психічних розладів, стійких станів емоційного дискомфорту, патологічного розвитку особистості. Безконтрольний процес формування ставлення до себе, до власного дефекту, образу «Я» часто призводить до хибного уявлення про особистісну значущість [2], що, на нашу думку, призводить до формування гандикапу.

О.І. Купрєєва стверджує, що інвалідизуючий фізичний дефект є фактором, який впливає на зниження відчуття власної цінності, спричиняє неприйняття образу «Я», деформує характеристики міжособистісної взаємодії, зокрема комунікативні, призводить до порушення соціальних зв'язків. Це негативно відображається в «Я-концепції» людини, міжособистісних стосунках і соціальній адаптації загалом. Інвалідизованим притаманна тривожність, вразливість, вияви агресії, особливо до соціального оточення, невпевненість у власному «Я», відчуття внутрішнього дискомфорту, загальний негативний емоційний стан [14].

Комплекс гандикапу трактується О.О. Ставицьким і ми погоджуємося з цим, як властивість, новоутворення психіки, що виявляється у зменшенні соціальної активності, обмеженні кола спілкування неповносправного, зміні самооцінки та самоствавлення, яке набуває негативного характеру. Враховуючи викладене вище, психологічний симптомокомплекс гандикапу є одним зі складників і похідних гандикапізму як соціально-психологічного феномену. Гандикапізм є ґрунтом, який породжує у неповносправної особи комплекс гандикапу, характерологічною ознакою якого є хибне уявлення про особистісну значущість, тобто меншовартість і неповноцінність.

Згідно досліджень О.О. Ставицького «Я-концепцію» особистості з виявами гандикапу можна охарактеризувати, розглядаючи її когнітивний, емоційний та оцінно-вольовий компоненти. Відповідно до теорії когнітивного дисонансу

Л. Фестінгера, позитивні емоції та переживання виникають у людини, коли її очікування знаходять своє підтвердження, втілюються в життя й навпаки. Негативні ж емоції виникають і посилюються, коли між очікуваннями та реальними наслідками діяльності є невідповідність – дисонанс [22]. Когнітивний компонент включає уявлення інвалідизованого про себе спрощеністю, невизначеністю, суперечливістю, які не поєднуються одне з одним, спричиняючи амбівалентність «Я-концепції».

Суперечливими є уявлення особистості про себе в період після інвалідизації, коли відбувається реконструкція «Я-образу», включення в «Я-концепцію» уявлення «Я-інвалід». Відбувається зміна уявлень про себе та перебудова способу життя у нових умовах. Особистість прагне зберегти відчуття власної значущості, але стикається зі зміною ставлення до неї оточуючих, які сприймають її як інваліда. Це впливає на формування «Я-дзеркального» та спричиняє необхідність перебудови уявлень про себе, що призводить до зіткнення в свідомості людини уявлень «Я-повноцінна особистість» та «Я-інвалід». Якщо людина нездатна прийняти нову реальність – формується гандикап [20]. Емоційний компонент «Я-концепції» особистості з гандикапом характеризується негативним самоствавленням і самовідторгненням. Така особистість має занижену самооцінку, вона не здатна виділити в собі позитивних рис, вважає себе нікчемною та ні на що не здатною.

Крайнім виявом є відрив до себе. Така людина сприймає власну особистість як таку, що заслуговує на зневагу, не очікує на позитивне ставлення.

Дослідники О.О. Бодальов [4], В.С. Грехнёв [10] помітили, що фізичні недоліки можуть призвести до переживання комплексу неповноцінності і формування хворобливої сором'язливості, невпевненості у собі. О.Т. Соколова стверджує, що невдоволеність своїми фізичними показниками, фіксація на певному дефекті, завищена значущість зовнішності або частин тіла неминуче впливає на уявлення про власне фізичне «Я» інвалідизованого та загальний рівень домагань [18]. Зниження самооцінки часто супроводжується підвищеною тривожністю, яка поступово із ситуативної перетворюється на особистісну. Тривожність – це показник несприятливого особистісного розвитку людини й негативно впливає на неї. Вона може передувати неврозу чи бути його симптомом і механізмом розвитку. Як зазначає О.О. Ставицький, дизгармонізація «Я-концепції» є найбільш важливою причиною гандикапу, оскільки саме зміни самооцінки, самоствавлення, когнітивної повноти образу «Я» є свідченнями появи гандикапних реакцій.

Підбиваючи підсумки проведеного дослідження, доходимо такого **висновку**: психологічний симптомокомплекс гандикапу є одним із складників і похідних гандикапізму як соціально-психологічного феномену. Гандикапізм є ґрунтом, що породжує у неповносправної особи комплекс гандикапу.

Список літератури:

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер [пер. Е.А. Цыпин]. СПб. : Гуманитарное агентство «Академический проект», 1997. С. 167–168 (Библиотека зарубежной психологии).
2. Бех І.Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей / І.Д. Бех. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 4. С. 147–155.
3. Большой энциклопедический словарь. URL: <http://referat.mirslovarei.com>.
4. Болтівець С.І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика : монографія. Київ : Ред. «Бюл. Вищ. атестац. коміс. України», 2000. 302 с.
5. Бодальов А.А. Акмеология. М. : РАГС., 2002.
6. Всемирный доклад об инвалидности. URL: http://www.who.int/entity/disabilities/world_report/2011/summary_ru.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Выготский. Т. 5: *Основы дефектологии* / Л.С. Выготский / Под. ред. Т.А. Власовой. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
8. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / [сост., авт. вступит. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; авт. коммент. М.А. Степанова]. М., 1995. С. 71–77.
9. Гармонійний і дисгармонійний розвиток особистості [Електронний ресурс].
10. Грехнёв В.С. Культура педагогического общения. М. : Просв., 2000. 197 с.
11. Дікова-Фаворська О.М. Актуальні проблеми соціальної інтеграції осіб з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : Тези доповідей. К. : ВМУРоЛ «Україна», 2007. 484 с.
12. Засекіна Л. Особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності юнаків з особливими потребами і шляхи оптимізації їхнього інтелектуального розвитку. *Психологічні перспективи*. К. : Видавництво Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2007. Випуск 9.

13. Корсини Р. Энциклопедия психологии [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. Режим доступа: http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html.
14. Купреєва О.І. Особливості «Я-концепції» дорослих інвалідів із ампутаційними дефектами кінцівок : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». К., 2003. 16 с.
15. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче. *Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии* : Материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2010. 180 с. (Москва, 4-5 мая 2010 года).
16. Репина Н.В. Основы клинической психологии / Н.В. Репина, Д.В. Воронцов, И.И. Юматова [Электронный ресурс]. URL: <http://bookap.info/genpsy/osclin/gl19.shtml>.
17. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М. : Педагогика, 1987. 250 с.
18. Ставицький О.О. Психологія виявів гандикапізму та їх регуляція : дис. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.01 / «Загальна психологія. Історія психології» / О.О. Ставицький. К., 2014. 595 с.
19. Ставицький О.О. Психологія гандикапізму : монографія. Рівне : Принт Хаус, 2011. 376 с.
20. Суворов А.В. «Экспериментальная философия» (сборник статей). М. : Издательство УРАО, 1998. 244 с.
21. Томчук М.І. Психологічна адаптація до навчання студентів із особливими потребами / М.І. Томчук, Т.О. Комар, В.А. Скрипник. Вінниця : Глобус – Прес, 2005. 226 с.
22. Фестінгер Л. Теория когнитивного диссонанса “A theory of cognitive dissonance” / Л. Фестінгер / Пер. А. Анистратенко, И. Знаешева. СПб. : Ювента, 1999. 256 с.
23. Л.М. Якушенко. Аналітична записка. *Актуальні проблеми соціального захисту людей з інвалідністю. Серія: «Соціальна політика»*. № 9. 2019.

Arts O.V. THE CONCEPT OF HANDICAP SYMPTOM COMPLEX IN THE PSYCHOLOGY OF DISABILITY

The number of disabled people in Ukraine is growing rapidly, which is becoming a significant social political problem of our time. The general fundamental problem to be solved by the vector of scientific research is to develop basic psychological foundations for the full and comprehensive rehabilitation of disabled people who, as a result of desocialization tendencies, acquire the status of social outsiders and require social and psychological assistance. The article is devoted to the psychological analysis of peculiarities of handicap complex manifestation in humans with disabilities due to Spinal Cord Injury (SCI).

The paper clarifies the concept of “handicaps” as a social phenomenon that is updated by the negative perceptions about of disabled people and the category of “handicap complex” is revealed. “Handicap” is a symptom complex that is inherent in the disabled and manifests itself in a feeling of inferiority. It is accompanied by the presence of negative emotional states, also is changes in the structure of the “self-concept” of the individual, which arose as a result of feelings due to a disability. Analysis of the factors that make a disabled person feel inferior, strive for isolation and show signs of maladjustment indicate that the handicap phenomenon is acquiring a separate scientific status, primarily is due to a destructive effect on the entire system of social and psychological life of people.

It is the “handicap” presence that hinders the progress of a social adaptation, a personal development in a society of disabled people to the greatest extent and destroys their mental health. It should be noted that the health problems of people with special needs in our country are specific due to the weak social protection of people in this category. This poses a number of problems for Ukrainian psychologists, the result of which solving will be to improve the quality-of-life disabled people, to develop psychological and pedagogical programs for their development. The purpose of the article is to present to specialists in the field of psychology a model of a personality disabled person’s personality, which has signs of “a handicap complex”.

Key words: handicap, disabled, spinal cord injury, disability.

Васюк К.М.

Донецький національний університет імені Василя Стуса

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗУМИСНИХ НЕПРАВДИВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ

У статті представлений аналіз основних психолінгвістичних технік детекції брехні і порівняльний аналіз їх ефективності. На основі аналізу наявних досліджень із цього питання було виділено кілька ключових ознак у мовленні, які можуть бути використані як можливі показники діагностики зумисного обману. Для перевірки ефективності цих ознак у детекції обману був проведений лабораторний експеримент з використанням техніки спостереження, метою якого було доведення гіпотези, що психолінгвістичні засоби є ефективними у виявленні зумисного обману.

Використано 22 діагностичних показники, які порівнювалися у правдивих і брехливих висловлюваннях за частотою появи. Основним методом дослідження було спостереження. Перевірка гіпотези здійснювалася шляхом порівняння визначених діагностичних показників у одних і тих же досліджуваних у ситуації продукування правдивих і зумисне неправдивих висловлювань. У результаті було встановлено, що кілька ознак мають достовірні відмінності у частоті появи в зумисних неправдивих повідомленнях порівняно із правдивими.

У неправдивих повідомленнях особливо значущим є зменшення кількості деталей, збільшення частоти вживання безособових конструкцій, контекстуальних вставок, опису дій інших, порушення логічної структури повідомлення і корегування слів. Також спостерігалася збільшення тривалості і кількості пауз, надмірних узагальнень у висловлюваннях, зменшення кількості деталей.

З метою встановлення можливих зв'язків між частотою появи виділених ознак окремо у правдивих і неправдивих повідомленнях був здійснений кореляційний аналіз. У результаті вдалося встановити, що брехливі і правдиві повідомлення в одних і тих же досліджуваних мають різні співвідношення виділених діагностичних ознак, які значимо корелюють між собою. Таким чином, нам вдалося визначити два типи осіб, які мають відмінності у способах формування зумисного неправдивого висловлювання, зокрема, стратегії його побудови і емоції, які супроводжують промову.

Встановлено, що різні психолінгвістичні ознаки зумисного неправдивого повідомлення зумовлені відмінностями в емоційних станах особистості під час продукування зумисного неправдивого висловлювання. Перший тип має високий рівень страху перед розкриттям обману. Це зумовлює збільшення пауз, мовних помилок, обмовок, порушення логічної структури тексту. Другий тип переживає задоволення від процесу обману, що супроводжується зростанням кількості цитувань, деталізації і вставних конструкцій.

Ключові слова: детекція, дискурс, логічна структура, обман, психолінгвістичні ознаки.

Постановка проблеми. Комунікація завжди є основою взаємодії, що супроводжує будь-яку діяльність людини. Для досягнення своїх цілей у процесі спілкування комунікатори інколи вдаються до не зовсім етичних способів і маніпуляцій, приховування або навіть викривлення інформації. Тому у психології міжособистісних відносин існує досить значний інтерес до теми детекції обману.

Обман не завжди трактується однозначно, тому виникає необхідність виділити його види. Так, В.В. Знаков виділяє кілька видів обману [2, с. 32]. Зокрема, ми можемо виділити:

– ненавмисний обман, коли суб'єкт сам не знає правильної інформації, а тому вважає, що говорить правду;

– зумисний обман, коли суб'єкт спеціально викривлює інформацію з певною метою. Це може виявлятися у двох формах: приховування інформації і власне її викривлення.

Зумисний обман не завжди вважається суто негативним явищем. Бувають ситуації, коли він рятує, зберігає стосунки або покращує самопочуття (у випадку з компліментами), але все ж у більшості випадків його вплив – негативний, він є засобом маніпуляції оточуючими. Поширення

брехні в сучасному світі вражає, навіть попри збільшення арсеналу засобів її детекції. Так, дослідниця Б. де Пауло довела, що в середньому добропорядна людина говорить неправду зумисне тричі на день. Щоб не стати жертвами такої маніпуляції, бажано володіти ефективними засобами її розпізнання [7, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом особливої популярності набули два способи виявлення брехні: поліграфологічний, який ґрунтується на фіксації фізіологічних реакцій на питання й аналізі їх відмінностей у разі неправдивої відповіді; візуальна діагностика, що аналізує невербальні реакції людини в процесі спілкування. До них відноситься й аналіз рухів, міміки, мікровиразів обличчя, рухів очей. Ці засоби розроблялися як у вітчизняній (В.В. Знаков, Н.В. Романова, Є. Спіріца), так і у зарубіжній психології (А. Врїй, Т. Левін, А. Піз, П. Екман, О. Фрай). Однак невербальні засоби не вичерпують усього розмаїття ознак, за якими можна ефективніше здійснювати детекцію обману, тому одночасно почали розроблятися психолінгвістичні засоби детекції, які іноді називають неінструментальними.

Одним із найперших цю проблему проаналізував у своїх працях засновник вітчизняної психолінгвістики О.О. Леонтьєв. Він не лише розробляв методологічні основи психолінгвістики, але й окреслив основні напрями її прикладного застосування: дитяча психолінгвістика, патопсихолінгвістика (витоки зі школи О.Р. Лурія), застосування аналізу тексту у кримінальному процесі (Н. Луцихіна, Т. Рябова) [4, с. 11]. Нині ці засоби не надто популярні через низьку представленість практичних їх аспектів у доступних широкому читачу публікаціях [7, с. 44].

Детекція обману – надзвичайно складний процес із великим відсотком індивідуальної варіативності показників, який потребує системного підходу. Тобто у практиці детекції потрібно аналізувати відразу велику кількість параметрів і лише потім робити висновок про ступінь правдивості висловлювання. Також необхідно враховувати, що емоційний супровід брехні буває різним – від страху розкриття до радості від вдалого маніпулювання.

Розрізняються також мотиви і форми подачі брехні. Наприклад, П. Екман виділяє такі види:

1. Приховування – індивід не повідомляє частину інформації, хоча про інші факти говорить правду.

2. Напівправа – один із найскладніших для детекції видів обману і в той же час найпоширеніший у спілкуванні, коли неправдива інформа-

ція подається разом із правдивою. Ці компоненти важко відокремити. Крім того, ознаки брехні виявляються не так явно.

3. Омана (незумисна брехня), коли повідомляється інформація, яка не відповідає дійсності, але індивід не знає про це і щиро вірить, що інформація правдива. У цьому випадку виявити обман за допомогою відомих засобів детекції не можливо.

4. Зумисна брехня, коли індивід зумисне використовує обман у досить великому повідомленні. Цей вид обману є найбільш простим у детекції як інструментальними, так і неінструментальними засобами. Логічно припустити, що усі ці види мають різні ознаки, тому універсального правила детекції не існує. Складність цієї проблеми зумовлює необхідність створення окремої науки, яка б займалася питаннями детекції різних форм обману. Так, А.В. Ленець пропонує її назву – ментіологія [2, с. 37].

Думку про можливість діагностики мовленнєвого вираження обману як взаємозв'язку форми і змісту дискурсу висловлював ще Д. Белінджер. Нині, як зазначає І. Морозова, у психолінгвістиці існує два основні напрями дослідження обману:

1. Аналіз мовних об'єктів, які виражають семантику повідомлення (Н. Арутюнова, І. Морозова).

2. Вивчення прагматичних характеристик неправдивих висловлювань (Дж. Остін, Т. Ніколаєва, С. Плотнікова, В. Маховський) [5, с. 10].

У дослідженні Л. Єрмакової та С. Лозової акцент робиться на порушенні логічної будови повідомлення. Вони вважають, що, говорячи брехню, індивід допускає більше мовленнєвих помилок і повторів, а також збільшується тривалість пауз [1, с. 111]. До того ж відбувається зменшення кількості структурних одиниць дискурсу (у цьому випадку як одиниці тексту аналізувалися склади). Щоб контролювати повідомлення, індивід намагається говорити коротшими фразами і взагалі продукувати менше тексту.

Із цим згодний і О. Соловей, який також виділяє як надійні засоби детекції збільшення кількості і тривалості пауз, нерелевантні повтори, заповнення пауз у тексті вигуками та повторами, вживання більшої кількості стереотипних слів і кліше. Також збільшується частота незавершених висловлювань, неологізмів і мовних помилок. Якщо дивитися на русійні чинники цих ознак, то усі вони мають єдину причину – дисбаланс емоційного стану доповідача [4, с. 99]. Сучасні дослідження низки вчених (А. Врїй, Т. Левін, С. Мак-Корнак) демонструють перспективність розробки

психолінгвістичних засобів детекції, до того ж цей діагностичний пласт ще не досить розроблений.

Постановка завдання. Метою дослідження було визначити психолінгвістичні ознаки брехні та здійснити експериментальну перевірку їх ефективності з перспективою розробки в подальшому дієвих засобів детекції.

Об'єктом дослідження виступили лінгвістичні та екстралінгвістичні характеристики усного повідомлення. **Предметом** – лінгвістичні та екстралінгвістичні характеристики правдивих і зумисно неправдивих повідомлень.

Гіпотеза дослідження полягала у тому, що в зумисно неправдивих повідомленнях порівняно із правдивими спостерігаються якісні та кількісні зміни лінгвістичних та екстралінгвістичних параметрів мовлення. Також ми припустили, що ці параметри складають певний профіль співвідношення частоти їх появи, за яким можна визначити міру правдивості висловлювання.

У результаті теоретичного аналізу праць низки дослідників (П. Екмана, А. Врія, Т. Левіна, О. Фрая) загалом було виділено 12 психолінгвістичних параметрів, які поєднані у такі тематичні групи:

1. Деталізація: відсутність потрібної кількості або надмірна кількість деталей, незвичайні подробиці, надмірне узагальнення.

2. Мовні помилки: обмовки, корекція слів у процесі вимови, повтори слів і перепитування, збільшення кількості вигуків.

3. Особливі мовні прийоми: збільшення кількості вигуків, контекстуальні вставки, безособові конструкції, опис дій іншого, а не своїх або цитування прямою мовою.

У результаті проведення експерименту не усі з цих показників виявилися суттєвими, а деякі взагалі не виокремилися під час проведення дослідження. Процедура експерименту полягала в комплексному аналізі виділених параметрів діагностики шляхом порівняння частоти їх вияву в одних і тих же досліджуваних у ситуації, коли вони говорили правду і коли зумисне говорили неправду. Загалом кожен досліджуваний робив по два неправдивих і два правдивих висловлювання як відповіді на відкриті питання дослідника, яких досліджувані заздалегідь не знали.

Загальний час кожного повідомлення складав від 50 до 70 сек. Контингент досліджуваних склали 50 досліджуваних віком від 18 до 27 років, із яких 11 осіб чоловічої статі і 39 – жіночої. Таким чином, ми здійснили 200 проб, із яких 100 містили цілком правдиву інформацію, решта – повністю неправдиву, викривлену зумисно.

Для контролю за фактом обману досліджуваним пропонувалися готові тексти, які вони мали запам'ятати і відтворити в експериментальній ситуації. Знання тексту перевірялося попереднім опитуванням. Обсяг текстів був приблизно однаковий і був розрахований на 1,5-2 хвилини промови. Час міг дещо коливатися залежно від темпу мовлення конкретного індивіда. Також враховувався той факт, що текст міг скорочуватися досліджуваними під час переказу, тому його первинний обсяг був більшим за реально відтворений досліджуваними.

Виклад основного матеріалу дослідження. На першому етапі дослідження ми здійснили порівняльний аналіз виділених вище ознак, їх динаміку в частоті вияву у правдивих і брехливих висловлюваннях одних і тих же досліджуваних. Зазначимо, що ми свідомо обрали стратегію порівняння вказаних діагностичних параметрів в одних досліджуваних у різних ситуаціях, тому що визначити діагностичну цінність ознаки можна, лише порівнявши частоту їх появи у правдивих і зумисно неправдивих висловлюваннях. Оскільки вибірки були зв'язаними, то для статистичної обробки використовувався G-критерій знаків.

Аналіз проводився за сумарними показниками двох проб кожного досліджуваного (двох правдивих і двох неправдивих). У результаті були виявлені статистично достовірні відмінності у виявах ознак, представлених в табл. 1. Емпіричним показником у цьому критерії вказується нетиповий зсув (тобто тенденція в бік збільшення чи зменшення частоти ознаки, яка зустрічається рідше). При цьому не враховувалися нульові показники, тобто випадки, коли зміни в частоті ознаки не спостерігалося. Як ми вже зазначали, всі ці параметри дуже індивідуальні, тому їх можна порівнювати лише у зв'язаних вибірках.

У цьому статистичному критерії збільшення рівня статистичної значущості відбувається при зменшенні емпіричного показника. Також важливо, що досягнення певного рівня статистичної значущості ще не свідчить про реальну відмінність, оскільки він не враховує нульовий показник, коли зміни в частоті появи ознаки не відбувалось.

Один із основних показників, який ми аналізували, – надмірна деталізація. Вона виражається у згадуванні неважливих, непотрібних фактів і описів, які не несуть важливої для сюжету розповіді інформації. За цим показником досліджувані розподіляються на два типи: ті, які намагаються уникати зайвих деталей, говорити «взагалі»; і ті, хто надмірно деталізує, щоб повідомлення виглядало достовірнішим. На користь цього свідчить той

**Статичні показники G-критерію знаків у показниках частоти психолінгвістичних ознак
у правдивих і зумисне неправдивих повідомленнях**

| Діагностичний показник | Емпіричне значення G-критерію | Критичне значення G-критерію |
|------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Надмірна деталізація | 12 | P0,05 = 13 P0,01 = 11 |
| Незвичайні подробиці | 4 | P0,05 = 4 P0,01 = 2 |
| Обмовки | 2 | P0,05 = 4 P0,01 = 2 |
| Корекція слів | 9 | P0,05 = 10 P0,01 = 8 |
| Повтори слів | 18 | P0,05 = 11 P0,01 = 9 |
| Вигуки | 14 | P0,05 = 16 P0,01 = 13 |
| Вставні конструкції | 13 | P0,05 = 16 P0,01 = 14 |
| Опис дій іншого | 12 | P0,05 = 10 P0,01 = 8 |
| Безособові конструкції | 12 | P0,05 = 11 P0,01 = 9 |
| Пряма мова | 11 | P0,05 = 10 P0,01 = 8 |

факт, що у повідомленні одного автора є чітка тенденція до того чи іншого способу деталізації. Якщо говорити об'єктивно, то ці показники залежать від суб'єктивної думки дослідника, але ми намагалися фіксувати лише факт появи таких деталізацій.

Статистичний аналіз за G-критерієм знаків показав високий рівень статистичної значущості відмінностей на рівні $p \leq 0,01$. Порівняно із правдивими висловлюваннями у людей, які зумисне говорять неправду, спостерігається зростання деталізації (52%), у 24% фіксувалося зменшення кількості деталей, інші особи не змінювали цього показника.

Деталізація виявлялася у формі уточнень, шляхом збільшення кількості епітетів, згадувань власних назв, описів прогнозів на майбутнє. Загальною рисою таких деталізацій є відсутність змістовності, значення для розуміння основного сюжету повідомлення. Складається враження, що індивід використовує їх для заповнення паузи, яка потрібна йому для побудови сюжетної лінії повідомлення, яку він не встиг до кінця сформулювати.

Якщо судити про загальний обсяг тексту, який вимірювався кількістю семантичних одиниць, то цей показник теж варіює. Логічно було б припустити, що людина, говорячи правду, намагатиметься швидше завершити діалог. Ця ознака неоднозначно представлена у досліджуваних і не є надійним показником. Можливе пояснення цьому можна знайти у працях О. Фрая, який описував різні супутні емоції при брехні [Фрай, 2007].

Особи чітко поділяються на тих, які переживають страх викриття під час брехні, й тих, які не відчують особливих емоцій, тих, хто відчуває захоплення від вдалого обману. Отже, якщо емоції різні, то лінгвістичні засоби їх вираження теж будуть різними. Хоча логічно, що при переживанні страху людина уникатиме розгорнутих повідомлень, а при переживанні захоплення намагатиметься пролонгувати задоволення, продукуючи розгорнуті повідомлення. Але це припущення потребує додаткового підтвердження, тому що в цьому дослідженні ми не використовували методик виявлення супутніх емоційних станів.

Також деталізація виявляється у формі незвичайних подробиць. У роботах О. Фрая були припущення, що у правдивих висловлюваннях ця ознака зустрічається частіше [8, с. 246]. Людина, яка бреше, не має часу вигадувати щось неординарне. Вона радше піде по стандартному шляху, щоб зменшити ризик заплутатися у власній брехні. Наше дослідження підтвердило цей факт, тому що рівень статистичної значущості відмінностей склав $p \leq 0,05$, але такий достовірний результат не можна вважати досить надійною підставою, оскільки недоліком цього статистичного критерію є неврахування нульових показників (тобто випадків, де не було зміни показника ні в бік збільшення, ні в бік зменшення) і таких показників у цій шкалі було 28%. Це досить значний показник, щоб вважати його надійним детекції

обману, оскільки кількість випадків, коли використовуються незвичайні подробиці, незначна (в середньому не більше 2-х) у тих, хто використовував цей психолінгвістичний засіб.

Наступним параметром діагностики були вставні мовні конструкції. Це словосполучення, які не несуть змістовної інформації, а просто вставляються як додаткові речення. Наприклад, «чесно кажучи», «як я думаю», «я точно не знаю». У брехливих повідомленнях збільшується кількість вставних конструкцій (у середньому 2,56 для брехливих повідомлень і 0,5 для правдивих) і контекстуальних вставок (у середньому 1,47 для брехливих повідомлень і 0,13 для правдивих). При цьому в обох випадках рівень статичної достовірності відмінностей перевищує $p \leq 0,01$.

Безособові конструкції виражають дистанціювання доповідача від змісту неправдивого повідомлення, тому що воно не має для нього особистісного значення. Це вирази на кшталт «усім це відомо» замість «я це знав», «захід сонця був красивим» замість «я бачив красивий захід сонця». Вставні конструкції, вірогідно, виконують таку ж функцію. Найпоширенішими є такі: «чесно кажучи», «абсолютно ні», «можливо», «якщо можна так висловитись». Ці мовні засоби призначені не лише для виграшу певного часу на продукування стратегії брехливого повідомлення, але й підкреслюють «щирість» доповідача. Наприклад, ми часто бачимо у брехливих повідомленнях парадоксальну для нього вставну конструкцію «чесно кажучи». Є теоретичні твердження щодо того, що під час зумисних неправдивих повідомлень людина частіше описує дії інших, а не власні, тобто дистанціюється від предмету опису, але в нашому дослідженні це припущення підтвердження не знайшло. Ця стратегія частіше застосовується у такому типі брехні, як приховування. Але додаткову емпіричну перевірку цієї гіпотези ми не проводили.

Найбільш суттєвою у детекції брехні, на нашу думку, є такі ознаки, як граматична структурованість і логічність тексту. Оскільки брехня є вигадкою, часто імпровізованою, то на її формулювання потрібен не лише певний час (що виражається у збільшенні пауз). Часто, починаючи говорити, індивід не формує усе повідомлення загалом. Фабула повідомлення складається не відразу, а формується під час мовлення, що може провокувати певні невідповідності між частинами повідомлення, логічні помилки, важкість у підборі потрібних слів, порушення хронології подій, плутанину у деталях, тому що в цей момент

доповідач зайнятий формуванням стратегії тексту. Звичайно, що всі ці ознаки не будуть дієвими у підготовленій брехні. Але в нашому експерименті досліджувані продукували якраз брехню-імпровізацію, не маючи змоги підготувати її заздалегідь.

Також до цього класу ознак можна віднести мовні помилки та корегування слів. Ми припустили, що вимушене формування висловлювання на ходу, без попереднього задуму буде провокувати збільшення мовних помилок, коли людина починає говорити одне слово, а потім виправляється і говорить інше, тобто корегує його. Але в нашому експерименті частота появи такої ознаки була невеликою, тому статистична достовірність відмінностей між вибірками встановлена на рівні $p \leq 0,05$. Можливо, подібна ознака пов'язана не лише з тим, чи бреше людина, а й із загальними комунікативними вміннями, здатністю швидко формулювати усне повідомлення.

До мовних помилок можна віднести обмовки, але статистична достовірність цього показника ще не свідчить про його надійність у питанні детекції зумисного обману. Припускаємо, що він є специфічним для певної категорії осіб, вірогідно, більш тривожних. Частка таких осіб у вибірці складає лише 28% від загальної кількості досліджуваних.

Нечасто зустрічається і показник «Використання прямої мови». Він не тільки не досяг рівня статистичної значущості, але і взагалі зустрічався лише у 24% досліджуваних. Щодо зменшення чи збільшення такого показника у ситуаціях правдивих та зумисне неправдивих висловлювань у дослідженнях О.О. Леонтєва (4) було висунуте припущення, що під час формулювання неправдивого повідомлення індивід використовує дещо інші мовні прийоми, ніж для формулювання правдивого. Цитування інших може використовуватися доповідачем для підвищення правдоподібності повідомлення в ситуаціях зумисного обману. Така тенденція спостерігалася у 14% досліджуваних, у яких кількість цитувань різко зростала в ситуації зумисного обману. Також значна частина досліджуваних взагалі не використовувала цей лінгвістичний прийом у своєму мовленні під час проведення дослідження (частка таких досліджуваних склала 76%). З огляду на це вважати такий показник корисним у детекції обману немає підстав.

Останнім показником, який ми діагностували у мовленні, були вигуки. До вигуків відносилися додаткові фонемні у мовленні, які не несуть смислового навантаження. Здебільшого їх набір був незначним. Зокрема, найчастіше спостерігалися вигуки для заповнення пауз по типу звуку «е-е-е»,

«ну», «ось», «а-а-а», «ой». Загалом цей показник виявився найбільш численним. Жоден респондент не зміг уникнути вживання їх у мовленні. Звичайно, були випадки їх відсутності в якійсь із проб, але, враховуючи те, що кожен досліджуваний формулював чотири доповіді, абсолютно уникнути їх використання нікому не вдалося. Здебільшого превалювала тенденція до збільшення кількості вигуків у зумисне неправдивих повідомленнях. Вона спостерігалася у 60% досліджуваних, ще у 28% мала місце тенденція до зниження кількості вигуків, лише у 12% цей показник залишився незмінним.

Статистична достовірність зміни частоти появи ознаки у зумисне неправдивих висловлюваннях порівняно з правдивими виявилася на рівні $p \leq 0,05$. Частота збільшення появи цієї ознаки робить її досить важливою у детекції зумисного обману. Як відомо, кількість вигуків збільшується у випадках хвилювання досліджуваних, а також за умови його відсутності.

Отже, на основі статистичного аналізу складається перелік ознак брехливого повідомлення, що включає такі з них: збільшення кількості пауз і їхньої тривалості, частоти вживання безособових і вставних мовних конструкцій, порушення деталізації як у бік збільшення, так і в бік зменшення, неструктурованість тексту і порушення логічних зв'язків між його частинами, опис дій іншого, а не своїх, збільшення кількості незвичайних подробиць.

Зазначимо дві суттєві для діагностики деталі: через те, що поняття «збільшення кількості деталей» є відносним, потрібно обов'язково здійснювати порівняння їх частоти в різних висловлюваннях одної і тієї ж людини. Для детекції брехні під час першого спілкування вони не будуть надійними. Хоча це можна сказати і про всі інші засоби. Детекція брехні тим і складна, що потребує первинної специфікації поведінкових лінгвістичних ознак, характерних саме для цієї особи.

Також ми вважаємо, що жодна із перерахованих ознак не може бути надійною і використовуватися сама по собі, а завжди застосовується комплексно з іншими ознаками. Для прийняття рішення про правдивість повідомлення потрібно зафіксувати якусь критичну кількість цих параметрів. Точна кількість необхідних параметрів нині не представлена в наукових дослідженнях і потребує додаткової перевірки. Як свідчать дані нашого експерименту, у зумисне неправдивих повідомленнях

одночасно зустрічаються 3 і більше такі ознаки. Вони складають певний поведінковий «портрет» людини, яка зумисне говорить неправду залежно від мотивів і супутніх емоцій.

Висновки. Таким чином, при аналізі відмінностей між брехливими і правдивими повідомленнями статистично підтвердилися деякі з виділених ознак, зокрема, збільшення деталізації, кількості вигуків, корегування слів, обмовки, використання вставних слів і безособових конструкцій.

Ми не будемо стверджувати, що інші ознаки, виділені дослідниками в різних джерелах, не є надійними, але вони можуть бути специфічними для певних соціальних груп. Оскільки в нашому дослідженні брали участь студенти, які здебільшого мають лінгвістичні здібності, вищі за середньостатичного громадянина, то деякі з цілком вірогідних ознак у них були не представлені, зокрема, корегування слів, вживання вигуків і мала кількість синонімів. Але і статистично підтверджені ознаки є в достатній кількості для того, щоб мати змогу надійно оцінити повідомлення на предмет достовірності.

Кореляційний аналіз показав, що існують чіткі кластери ознак брехні, попри відсутність повного циклу зв'язків між ознаками, але вони пов'язані між собою через опосередковуючі ланки. Ми виділили чотири класи ключових ознак, які потрібно розглядати у сукупності по принципу збільшення надійності зі збільшенням кількості наявних ознак. Перспективним у цьому напрямі був би аналіз психолінгвістичних характеристик інших видів брехні, зокрема, приховування або напівправди.

Головними стратегічними напрямками подальшого дослідження вважаємо необхідність встановлення кореляційних зв'язків між виділеними ознаками, які дозволять окреслити можливі типи осіб, які використовують зумисний обман, виділити своєрідні «стилі обману», а також встановити їх зв'язки із певними особистісними рисами. Це дало б змогу детальніше розібратися з мотивами використання зумисного обману в безпосередньому спілкуванні. Також важливим є врахування змісту брехливого повідомлення, оскільки це дослідження проводилося в умовах, коли брехливе повідомлення практично не включає правдивого контенту, у той час як в реальних умовах індивіди використовують змішані форми повідомлень, тобто частково неправдиві.

Список літератури:

1. Белянин В.П. Психолінгвістика : учебник. Москва : Московский психолого-социальный институт. 2004. 232 с.
2. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. Москва : Стереотип. 2014. 112 с.
3. Знаков В.В. Западные и русские традиции в понимании лжи. Размышления российского психолога над исследованиями Пола Экмана. *Экман П. Психология лжи*. Санкт-Петербург, 1999. С. 243–268.
4. Леонтьев А.А. Прикладная психолінгвістика речевого общения и массовой коммуникации. Москва : Смысл. 2008. 272 с.
5. Майорчак Н.М. Психологічні аспекти категорії брехні у роботах українських і зарубіжних вчених. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: Психологічна*, 2013. Вип. 1. С. 96–104.
6. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж : АСТ. 2001. 173 с.
7. Фрай О. Детекция лжи и обмана. Санкт-Петербург : Питер. 2005. 358 с.
8. Экман П. Психология лжи. Санкт-Петербург : Питер. 1999. 272 с.

Vasuk K.M. PARALINGUISTIC FEATURES OF DECEPTION MESSAGES

The article is dedicated to the analysis of main psycholinguistic technologies detection of lie and comparative analysis of their efficiency. We have made a detailed analysis real investigation of this question. As result, we have selected few psycholinguistic signs of speech. We characterized them as the possible sign of a lie. As result, the laboratory experiment checked these statements and used an observation as a method. Psycholinguistic technologies are more reliable methods of a lie detection than others.

The analysis was carried out using comparing 22 psycholinguistic signs of speech in the same subjects in the true and false messages. The main method of investigation was the observation. The verification of the hypothesis was carried out by comparing the diagnostic indicators of some test subjects in the lie and true messages. As result, we found out that single features were very different in the frequency of truth and lie in the same subjects.

There were seven reliable features of lie detection, which have statistic verification of differences in the lie and true speeches. They are an increase and significant decrease number of details, increase of use of impersonal constructors, contextual inserts, description of another's actions, the logic structure of the text, reservations, word corrections. There is increasing in the number and duration of pauses in the speech, aspiration to generalize and to reduce the number of details in the lie messages.

We have made a correlation analysis to relate the interconnection between the frequency of appearance of the features. As a result, it was revealed that true and false messages have different profiles of features, with reliable correlation. Also, we have discovered two types of liars. They use different methods and strategies of a lie speech and have different emotions during communication.

The differences in psycholinguistic features of a lie are explained with different emotions in a lie process. The first type has a high level of fear of exposure. It has some features. They increase the number of pauses, mistakes, interjections, violations of logic in the text. The second type relives emotion "delight of deception", which facilitates increasing citation, detailing, using plug-in construction.

Key words: discourse, detection, logic structure, lie, psycholinguistic feature.

Волков Д.С.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Черних О.А.

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Стаття присвячена аналізу психічного здоров'я та особистісних властивостей, зокрема і просоціальної поведінки студентів-психологів. Наведено стислий огляд підходів до вивчення психічного здоров'я. З'ясовано, що психічне здоров'я виявляється на емоційному, інтелектуальному та особистісному рівнях. Встановлено особистісні, об'єктивні фактори та поведінкові вияви, що позначаються на рівні психічного здоров'я.

Висвітлено кореляти психічного здоров'я студентів. Запропоновано визначення психічного здоров'я, яке розглядається як гармонійний повноцінний розвиток і злагоджене функціонування психічних процесів, станів і механізмів психіки. Психічне здоров'я забезпечує відповідний віку рівень адаптації до змін оточуючого середовища та виявляється через адекватність поведінкових виявів.

Дослідження було проведене серед 68 студентів першого та другого року навчання на факультеті Психології та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара. За результатами дослідження встановлено, що студенти-психологи першого та другого курсу відрізняються за показниками гедоністичного благополуччя, оптимізму, песимізму, альтруїстичної просоціальної поведінки. В результаті проведеного емпіричного дослідження було виявлено, що студенти-психологи першого курсу мають вищі показники за гедоністичним благополуччям, оптимізмом та альтруїстичною просоціальною поведінкою, а студенти-психологи другого курсу характеризуються вищим показником песимізму. Не було встановлено статистично значущих відмінностей між студентами-психологами першого і другого курсу за показниками рельєфу психічного стану. Висунуто припущення, що виявлені відмінності пов'язані з віковими особливостями, особливостями адаптації до навчального процесу та специфікою ціннісно-сислової сфери досліджуваних.

Ключові слова: психічне здоров'я, просоціальна поведінка, студенти-психологи, особистісні властивості, молодь.

Постановка проблеми. Через невизначеність і трансформаційні процеси в Україні, конфлікт на Сході, пандемію, різні стрес-фактори стан психічного здоров'я населення знаходиться під загрозою [2, с. 159]. Проблематика психічного здоров'я не нова, однак особливо актуальним у цей кризовий період стає дослідження психічного здоров'я дітей і молоді. Молодь є тим прошарком населення, який, імовірно, найбільше схильний відчувати на собі непевність майбутнього [6, с. 23]. На стан внутрішнього благополуччя останніх впливає перебіг соціально-психологічної адаптації до нових умов життя і навчання, зокрема і до дистанційного формату навчання під час пандемії, стрес, пов'язаний із сесією. Цьому періоду властиве переживання кризи 17–22 років, яка пов'язана з переходом до учбово-професійної діяльності та питаннями професійного самовизначення у житті.

Для студентів-психологів професійна спрямованість пов'язана з виявом просоціальної поведінки, готовністю співпрацювати та співчувати іншим, виявляти допомогу та підтримку. Просоціальна поведінка майбутнього психолога пов'язана з його особистісними властивостями, орієнтацією на загальнокультурні та моральні цінності. Вона є важливою детермінантою професійної успішності в обраній спеціальності та особистісного зростання [8, с. 35].

Особливості психічного здоров'я та просоціальної поведінки особистості пов'язані з емоційною ефективністю, здатністю до емпатії, саморегуляції, виявленням професійних професіональних мотивів, що позначаються на рівні професійної компетентності особи [7, с. 48]. Відмінності особливостей психічного здоров'я та просоціальної поведінки серед представників

соціономічних професій різних курсів, а саме серед студентів-психологів, не були глибоко досліджені у науковій літературі, тому потребують більш ґрунтовного вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати теоретичного аналізу літературних джерел вказують на те, що поки не існує єдиного визначення психічного здоров'я, що пов'язано із складністю досліджуваного феномену, наявністю різноголосся думок і теоретичних підходів серед науковців, а також із необхідністю розмежування психічного, психологічного та духовного здоров'я, суб'єктивного благополуччя.

Варто зазначити, що певну плутанину в розмежуванні цих понять створює використання поняття “mental health”, що іноді використовується для позначення і психічного, і психологічного здоров'я, рівня функціонування психічних функцій, продуктивності та адаптивності в зарубіжній літературі. Поряд із цим у зарубіжній літературі і практиці поняття “mental health” використовується саме для позначення психічного здоров'я, а “psychological well-being” у такому разі є ідентичним нашому розумінню психологічного здоров'я [4, с. 90; 10, с. 22; 14, с. 178].

Дослідженням розбіжностей психічного та психологічного здоров'я у своїх роботах займалися вчені Л.М. Карамушка, Т.М. Дзюба, Н.Г. Гаранян, Л.В. Засекіна, В.Е. Пахальян, А.Б. Холмогорова. Проблеми психологічного здоров'я досліджені у роботах І.Д. Бежа, О.Г. Гладошук, М.С. Гончаренко, Т.Д. Данчевої, Н.В. Гончаренко, Т.М. Дзюби, Н.В. Жигалкіної, Д.С. Сологуб, С.Д. Максименка, Е.Л. Носенко, В.Г. Пасинок, Є.М. Потапчука, О.Л. Завальнюк, А.Г. Четверик-Бурчак, В.В. Шафранського.

Дослідженню психічного здоров'я студентів приділяли увагу і зарубіжні науковці Т. Wyatt, S.B. Oswald, P. Pedrelli, M. Nyer, A. Yeung та вітчизняні вчені Ю.В. Борець, О.О. Стахова, А.М. Коломієць, Г.Л. Кривошеєва, Ю.В. Драгнев, В.Е. Новікова, І.Г. Мартиненко, Н.В. Самойлова, І.І. Шлімакова та інші.

У роботах українських і російських дослідників приділялася велика увага дослідженню проблем здоров'я. Однак феномен здоров'я більш глибоко та ґрунтовно досліджувався саме з позиції медичного підходу. Так, здебільшого дослідження були присвячені розгляду психічних розладів, хвороби, процесів порушеного психічного функціонування [3, с. 10; 17, с. 300].

Постановка завдання. Мета роботи – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити осо-

бливості психічного здоров'я та особистісних властивостей студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У широкому сенсі здоров'я вивчають як можливість адаптації організму до нових умов [17, с. 20]. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ) психічне здоров'я – це стан благополуччя, за якого особистість може реалізувати власний потенціал, впоратися із життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, роблячи внесок у життя своєї спільноти [18, с. 1].

О.А. Урбановіч наводить такі види здоров'я: психічне (здатність людини до адаптації, одночасного вияву як індивідуалізації, так і соціалізації у суспільстві), фізичне та духовне (релігійність, гармонія, почуття єдності зі світом) [21, с. 22]. Здоров'я досліджують як стан гармонійної взаємодії усіх елементів організму людини, де зберігається динамічна врівноваженість між організмом та оточуючим середовищем (В.І. Мельников); як багатоаспектний конструкт, утворений внаслідок спільної дії таких факторів: генетичний складник, вплив оточуючого середовища та власної активності людини (М. Мюррей) [10, с. 22].

Психічне здоров'я виявляє себе на емоційному, інтелектуальному та особистісному рівнях. На емоційному рівні – це здатність до адекватного вираження емоцій відповідно до конкретної життєвої ситуації. На інтелектуальному рівні – це вміння оброблювати отриману інформацію та застосовувати її на практиці. На особистісному рівні психічне здоров'я виявляється у самовідчутті, самооцінці, здатності до самопізнання, самореалізації у житті, вмінні відокремлювати своє «Я» від іншого світу. Під психічною рівновагою розуміють взаємодію емоційної, вольової та когнітивної сфер у людини [16, с. 177]. Здорова особистість – це особистість, яка прагне до самоактуалізації та повноцінного функціонування. Цю думку підтверджують твердження А. Маслоу та інших [13, с. 68].

У роботі Т. Wyatt та S. Oswald досліджувався зв'язок між стресом, психічним здоров'ям та академічною успішністю студентів коледжу, в якому були виявлені високі показники у сферах почуттів і поведінки, пов'язані із психічним нездоров'ям і впливом на успішність навчання саме у студентів порівняно з аспірантами. Дослідження доводить, що існують розбіжності у рівні психічного здоров'я та стресі студентів і аспірантів [26, с. 96].

Із висновками щодо особливого характеру навчання, що позначається на психічному здоров'ї студентів, погоджуються і дослідники P. Pedrelli,

М. Nyer, А. Yeung та інші. У своєму дослідженні науковці зазначають, що труднощі також пов'язані зі стресом через розлуку із сім'єю, працевлаштуванням і виконанням сімейних обов'язків. Також у багатьох студентів погіршення психічного здоров'я може бути спричинене вживанням психоактивних речовин чи загостренням симптомів психічних розладів [25, с. 503].

О.О. Страхова та А.М. Коломієць підкреслюють негативний вплив тривожності на психічне здоров'я студентів. Відповідно до отриманих результатів студентам-випускникам ВНЗ здебільшого притаманний середній рівень тривожності. Автори звертають увагу на те, що у студентів із надмірним рівнем тривожності труднощі пов'язані зі значним навантаженням навчальним матеріалом, можливим розчаруванням обраною професією, труднощами поєднання роботи і навчання та особистісними проблемами. Зазначені проблеми негативно впливають на фізичне і психічне здоров'я студентів. З метою покращення стану студентів автори рекомендують визначати пріоритети та активно працювати для досягнення поставлених цілей. М.С. Гончаренко, В.Г. Пасинок, В.Е. Новікова, І.Г. Мартиненко, Н.В. Самойлова продемонстрували зниження показників психічного здоров'я студентів протягом навчання у ВНЗ [5, с. 12].

Усі дослідники підкреслюють, що існують особистісні фактори, які позначаються на психічному здоров'ї студентів, знижуючи його: тривожність, особистісні проблеми, а також такий суб'єктивний фактор, як розчарування обраною професією. Виділяють такі об'єктивні фактори, що загрожують психічному здоров'ю студентів: значні навантаження навчальним матеріалом, труднощі поєднання роботи і навчання, стрес через розлуку з сім'єю. Поведінкові вияви зниження фізичного та психічного здоров'я можуть бути пов'язані з недотриманням здорового способу життя, а саме низьким рівнем фізичної активності, зловживанням шкідливою їжею, вживанням психоактивних речовин чи загостренням симптомів психічних розладів.

У результаті проведеного розгляду наукових робіт пропонуємо власне визначення психічного здоров'я – це гармонійний повноцінний розвиток і злагоджене функціонування психічних процесів, станів і механізмів психіки, що забезпечують відповідний віку рівень адаптації до змін оточуючого середовища, здатність до прогнозу життєвих ситуацій, визначають адекватність поведінкових виявів, утворюють цілісність самоусвідомлення, осмисленість реакцій і зумовлені генетичними,

соціальними факторами, впливом оточуючого середовища та власної активності індивіда.

Методи і вибірка дослідження. У першому етапі дослідження взяли участь 68 студентів факультету Психології та спеціальної освіти, а саме 30 студентів 1 курсу 17-18 років (1 група) та 38 студентів 2 курсу 18-19 років (2 група).

Для дослідження були використані такі методики: опитувальник О.О. Прохорова (РПСО, 1998) «Рельєф психічного стану особистості» [19, с. 12] «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (The Mental Health Continuum – Short Form, 2014) американського дослідника К. Кіза в адаптації Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак [15, с. 89], «Тест диспозиційного оптимізму» Ч. Карвера, М. Шейера в адаптації Т.О. Гордеєвої, О.А. Сичова, Е.Н. Осіна (Life Orientation Test – LOT, 1985) [22, с. 7], методика «Вимірювання просоціальних тенденцій» Г. Карло, Б. Рендалл в адаптації Н.В. Кухтової, 2002 [12, с. 102].

Математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою критерію U-Манна-Уїтні в пакеті IBM SPSS Statistics 26.

Результати. Результати аналізу існування розбіжностей між студентами 1 і 2 курсу за параметрами психічного здоров'я (опитувальник «Рельєф психічного стану» О.О. Прохорова) наведені у табл. 1.

Не було виявлено значущих відмінностей між двома групами за такими показниками: психічні процеси (0,668), фізіологічні стани (0,829), переживання (0,626), поведінка (0,647). Виявилися тенденції щодо показників психічних процесів, переживань (емоційний складник) і поведінкового складника, які яскравіше виявляються у другій групі студентів як найбільш адаптованих до навчального процесу загалом, на відміну від показника фізіологічного стану, який більший у студентів 1 групи.

Ймовірно, що рельєф психічного здоров'я студентів-психологів не має значущих відмінностей у студентів 1 і 2 курсу, тому що обидві групи знаходяться в умовах адаптації до протиепідеміологічних обмежень, дистанційного навчання, трансформації українського суспільства, тому курс навчання студентів-психологів виявився менш важливим щодо прогнозування психічного здоров'я. Припускаємо, що рельєф психічного здоров'я здебільшого опосередковується рівнем психофізіологічного здоров'я та гармонійністю психічного розвитку. Також значну роль відіграє точність і адекватність самооцінки власних показників за запропонованими твердженнями, що могло вплинути на отримані результати.

Результати аналізу існування розбіжностей між студентами 1 і 2 курсу за параметрами стабільності психічного здоров'я (методика «Стабільність психічного здоров'я» К. Кіза) наведено у табл. 2.

Виявлено вищий рівень гедоністичного благополуччя у групі студентів 1 курсу ($U = 50,43$, $p = 0$) порівняно зі студентами 2 курсу ($U = 21,92$, $p = 0$). Не було встановлено відмінностей між двома групами за загальним показником стабільності психічного здоров'я (0,060), соціального благополуччя (0,079), психологічного благополуччя (0,520). Ймовірно, що відсутність статистично значущої відмінності між показниками 1 і 2 курсу за рівнем соціального, психологічного благополуччя та загальним показником стабільності психічного здоров'я свідчить про прагнення студентів-психологів обох курсів до особистісного росту, саморозвитку та соціальної компетентності як запоруки успішності в обраній професії та ефективної допомоги іншим людям. Порівняльний аналіз у дослідженні Н.В. Гран-

кіної-Сазонової підтверджує це припущення, демонструючи вищі показники студентів-психологів за особистісним ростом, самоприйняттям, психологічним благополуччям серед студентів інших факультетів [6, с. 23].

Можливо, вищий показник гедоністичного благополуччя серед студентів-психологів 1 курсу пов'язаний із їхнім прагненням до задоволення потреб у різних сферах життя, отримання насолоди від нього, у той час як для студентів-психологів 2 курсу більш пріоритетним стає зосередження на своєму професійному розвитку, поглибленні теоретичних знань, здобутті необхідних практичних вмій і навичок, тому прагнення до гедонізму знижується.

Результати аналізу існування розбіжностей між студентами 1 і 2 курсу за параметром оптимізму (методика «Тест диспозиційного оптимізму» Ч. Карвера, М. Шейера) наведено у табл. 3.

Встановлено статистично значущу відмінність між двома групами за оптимізмом. У групі студен-

Таблиця 1

| Конструкти за методикою «Рельєф психічного стану» | Групи досліджуваних | | Рівні значущості розбіжностей між групами за критерієм U-Манна-Уїтні |
|---|---------------------|--------|--|
| | 1 курс | 2 курс | |
| Психічні процеси | 33,42 | 35,36 | 0,668 |
| Фізіологічні стани | 35,08 | 34,04 | 0,829 |
| Переживання | 33,18 | 35,54 | 0,626 |
| Поведінка | 33,27 | 35,47 | 0,647 |

Таблиця 2

| Конструкти за методикою «Стабільність психічного здоров'я» | Групи досліджуваних | | Рівні значущості розбіжностей між групами за критерієм U-Манна-Уїтні |
|--|---------------------|--------------|--|
| | 1 курс | 2 курс | |
| Загальний показник | 39,57 | 30,50 | 0,060 |
| Гедоністичне благополуччя | 50,43 | 21,92 | 0 |
| Соціальне благополуччя | 39,22 | 30,78 | 0,079 |
| Психологічне благополуччя | 36,23 | 33,13 | 0,520 |

Таблиця 3

| Конструкти за методикою «Тест диспозиційного оптимізму» | Групи досліджуваних | | Рівні значущості розбіжностей між групами за критерієм U-Манна-Уїтні |
|---|---------------------|--------------|--|
| | 1 курс | 2 курс | |
| Оптимізм | 48,58 | 23,38 | 0 |
| Песимізм | 23,47 | 43,21 | 0 |

Таблиця 4

| Конструкти за методикою «Вимірювання просоціальних тенденцій» | Групи досліджуваних | | Рівні значущості розбіжностей між групами за критерієм U-Манна-Уїтні |
|---|---------------------|--------------|--|
| | 1 курс | 2 курс | |
| Поступлива | 39,90 | 30,24 | 0,041 |
| Публічна | 36,35 | 33,04 | 0,490 |
| Анонімна | 32,95 | 35,72 | 0,562 |
| Екстрена | 38,40 | 31,42 | 0,143 |
| Емоційна | 34,27 | 34,68 | 0,931 |
| Альтруїстична | 43,08 | 27,72 | 0,001 |

тів-психологів 1 курсу вищий показник оптимізму ($U = 48,58, p = 0$) порівняно зі студентами 2 курсу ($U = 23,38, p = 0$). Був виявлений вищий рівень песимізму у другій групі ($U = 43,21, p = 0$) порівняно зі студентами 1 курсу ($U = 23,47, p = 0$).

Скоріше за все, отримані показники є відображенням загальної динаміки адаптації, на що вказує Т.В. Алексєєва, за результатами якої, починаючи з 1 курсу навчання і до 4 курсу відбувається зниження рівня позитивного ставлення до навчання від стадії переадаптації до адаптування та постадаптації. Підвищення рівня ставлення авторка спостерігає на 4 курсі навчання, що пов'язує із попередньою адаптацією студентів до професії [1, с. 7].

Припускаємо, що вищий рівень оптимізму на 1 курсі може бути необхідним для більш ефективної емоційно-вольової регуляції студентів у навчальній діяльності, для подолання критичних ситуацій і труднощів у навчанні та встановленні дружніх відносин у новому колективі [11, с. 183].

Підвищення рівня песимізму на 2 курсі може бути пов'язано із виробленням більш критичного, раціонального ставлення до викладання у ВНЗ і дисциплін, яким навчаються студенти. Воно свідчить про психологічну позицію студентів, яка характеризується пасивністю, паразитизмом, відставанням і зниженням академічної успішності через низьку особисту відповідальність за процес навчання [9, с. 15]. Крім того, дослідження Ф. Сируа доводить, що песимізм може впливати на здатність бути більш точним, ретельніше продумувати кожен свій крок і таким чином бути більш готовим до можливої невдачі [24, с. 20]. Ймовірно, що для частини студентів 2 курсу песимізм також є наслідком усвідомлення того, що спеціальність була обрана помилково, або того, що вона не відповідає пізнавальним інтересам, потребам, духовним запитам цих осіб.

Результати аналізу існування розбіжностей між студентами 1 і 2 курсу за виявом просоціальних тенденцій (методика «Вимірювання просоціальних тенденцій» Г. Карло, Б. Рендалл) наведена у табл. 4.

Встановлено статистично значущий вищий рівень альтруїстичної просоціальної поведінки у групі студентів 1 курсу ($U = 43,08, p = 0,001$)

порівняно зі студентами 2 курсу ($U = 27,72, p = 0,001$). Припускаємо, що вищий показник альтруїстичної просоціальної поведінки у групі студентів 1 курсу пов'язаний із потребами віку, адже для 17-річних юнаків і дівчат характерний розвиток ціннісно-мотиваційної сфери, формування власних життєвих переконань і моральних настанов. Ймовірно, що саме показник альтруїстичної спрямованості серед інших шкал просоціальної поведінки свідчить про вияв внутрішніх переконань і моральності молодшої людини, що відповідає віковим особливостям особи.

Не було встановлено статистично значущих відмінностей між двома групами за такими шкалами: поступлива просоціальна поведінка (0,041), публічна (0,490), анонімна (0,562), екстрена (0,143), емоційна (0,931). Припускаємо, що вказані шкали здебільшого опосередковуються рівнем конформізму, особистісної зрілості, автономності та самодетермінації поведінки студентів-психологів. Менше вони опосередковуються роком навчання або віком досліджуваних. За Н.В. Діомідовою, чим вищим є рівень альтруїстичних мотивів майбутнього психолога, тим більше він здатний до виявлення емпатії. Також дослідниця вказує на те, що зниження альтруїстичного мотиву у типологічному профілі просоціальної мотивації зумовлює нижчий рівень контролю експресії [8, с. 35].

Висновки. Здійснено розгляд наукової літератури щодо психічного здоров'я студентів, зокрема студентів-психологів. Запропоновано авторське визначення психічного здоров'я. Виявлено відмінності між студентами-психологами 1 і 2 курсу за такими показниками: гедоністичне благополуччя, оптимізм, песимізм, альтруїстична просоціальна поведінка.

Перспективою подальших досліджень вважаємо порівняння ціннісно-сміслових орієнтацій студентів різних курсів і визначення ролі ціннісно-сміслових орієнтацій у детермінації вияву просоціальної поведінки. Також дослідження психічного здоров'я та просоціальної поведінки студентів різних спеціальностей, що суттєво доповнить результати наявних досліджень у науковій літературі.

Список літератури:

1. Алексєєва Т.В. Психологічні фактори та вияви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2004. 20 с.
2. Борець Ю.В., Шлімакова І.І. До проблеми психічного здоров'я студентів вищого навчального закладу. *Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра*. 2018. № 1. С. 159–169.
3. Вейнгольд-Рыбкина И.В. О причинах психических заболеваний. Фрунзе. 1971. 18 с.

4. Власенко І.А., Рева О.М. Модель збереження психологічного здоров'я студентської молоді в Україні. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 3. С. 90–99.
5. Гончаренко М.С., Пасинок В.Г, Новікова В.Е., Мартиненко І.Г, Самойлова Н.В. Оцінка стану соматичного та психічного здоров'я студентів вищих учбових закладів при адаптації до навчального процесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 3. С. 12–15. URL: <https://scholar.google.com.ua/scholar?oi=bibs&cluster=4660668342143925815&btnI=1&hl=uk>.
6. Гранкіна-Сазонова Н.В. Психологічне благополуччя та життєстійкість студентів-психологів як важливі чинники їх професійного становлення. *Психологічний часопис. Збірник наукових праць*, 2018. № 7(17). С. 23–42. URL: <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal>.
7. Діомідова Н.Ю. Емоційні кореляції просоціальної мотивації майбутніх педагогів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 2. С. 48–52.
8. Діомідова Н.Ю. Просоціальна мотивація як фактор розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. 2018. № 59. С. 35–48.
9. Жигинас Н.В., Семке В.Я. Психическое здоровье студентов : монография. Томск : Изд-во ТГПУ, 2009. 180 с.
10. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 1(16). С. 22–33.
11. Кузнєцова М.М. Емоційно-вольова саморегуляція навчальної діяльності у студентів із різними рівнями диспозиційного оптимізму. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки : матеріали Міжнар. наук. конф.*, м. Київ, 1-2 груд. 2017 р. Київ, 2017. С. 183–186.
12. Кухтова Н.В. Адаптація методики «Измерение просоциальных тенденций (Г. Карло, Б.А. Рэндалл)». *Вестник ГрГУ*. 2011. № 2(113). С. 102–107.
13. Маслоу Х.А. Мотивация и личность. СПб : *Евразия*, 1999. 478 с.
14. Мощицька В.В. Теоретико-методологічні підходи до дослідження психічного здоров'я у конструктивних і деструктивних родинах. *Особистісне зростання: теорія і практика : матеріали IV міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.*, м. Житомир, 21 квітня 2020 року. Житомир, 2020. С. 178–183.
15. Носенко Е.Л., Четверик-Бурчак А.Г. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма: опис, адаптація, застосування». *Вісник Дніпропетровського університету*. 2014. № 9(1). Т. 22. Вип. 20. С. 89–97.
16. Пилипака Ю.І., Романюк В.Л. Стрес як загальний адаптаційний синдром і психічне здоров'я особистості Психологія: реальність і перспективи 2016. Вип. 6. С. 177–182. URL: <http://repository.rshu.edu.ua/id/eprint/707/1/Романюк%20В.Л.%20%20Пилипака%20Ю.І.pdf>.
17. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців : монографія. Хмельницький : Видавництво Національної академії ПСУ, 2004. 323 с.
18. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017>.
19. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний : учеб. пособие. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. 152 с.
20. Стахова О.О., Коломієць А.М. Тривожність та її вплив на психічне здоров'я студентів. URL: <http://naukam.triada.in.ua> (дата звернення: 11.01.2021).
21. Урбанович А.А. Психология управления : учеб. пособие. Мн. : Харвест, 2001. 640 с.
22. Циринг Д.А., Эвнина К.Ю. Вопросы диагностики оптимизма и пессимизма в контексте теории диспозиционного оптимизма. *Психологические исследования*. 2013. Т. 6. № 31. С. 6–7.
23. Costa P.T., McCrae R.R. Personality in adulthood: a six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of personality and social psychology*, 1988. № 54(5). 853 p. URL: [https://www.google.com/books?hl=uk&lr=&id=FEebGEJjQH8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=25.%09McCrae,+R.R.,+Costa,+P.T.+Jr.+\(2003\)+Personality+in+Adulthood:+A+Five+Factor+Theory+Perspective+\(2nd+edn\).+New+York+:++Guilford.+&ots=BrZYTrdsQ6&sig=RJhZM9Oz5GuIGehfw5bG7ShvdbY](https://www.google.com/books?hl=uk&lr=&id=FEebGEJjQH8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=25.%09McCrae,+R.R.,+Costa,+P.T.+Jr.+(2003)+Personality+in+Adulthood:+A+Five+Factor+Theory+Perspective+(2nd+edn).+New+York+:++Guilford.+&ots=BrZYTrdsQ6&sig=RJhZM9Oz5GuIGehfw5bG7ShvdbY).
24. McFarland R.B. War Hysteria and Group-Fantasy in Colorado. *The Journal of Psychohistory*, 1991. № 19(1). 35 p. URL: <https://search.proquest.com/openview/675ef2cf29515283a47107a13044e34b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1816657>.
25. Pedrelli P., Nyer M., Yeung A. College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. *Acad Psychiatry*, 2015. № 39. P. 503–511. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40596-014-0205-9>.
26. Wyatt T., Oswald S. Comparing Mental Health Issues Among Undergraduate and Graduate Students. *American Journal of Health Education*. 2015, № 44. P. 96–107. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19325037.2013.764248>.

Volkov D.S., Chernykh O.A. FEATURES OF MENTAL HEALTH AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGY DEPARTMENT STUDENTS

The article is devoted to the analysis of mental health and personal characteristics, including prosocial behavior of Psychology department students, as a determinant of professional success in the chosen profession. A brief overview of approaches to the study of mental health is given. Mental health has been found to be manifested at the emotional, intellectual, and personal levels. Personal, objective and behavioral manifestations have been identified that affect mental health.

The correlations between students' mental health are highlighted. Mental health is seen as a harmonious full development and harmonious functioning of mental processes, states and mechanisms of the psyche, providing an age-appropriate level of adaptation to changes in the environment, determine the adequacy of behavioral manifestations, form the integrity of self-awareness.

The study was conducted among 68 students of the first and second year of study at the Faculty of Psychology and Special Education of Oles Honchar Dnipro National University. According to the results of the study, it was found that first- and second-year psychology students differ in terms of hedonistic well-being, optimism, pessimism, altruistic prosocial behavior. Namely it was found that first-year psychology students have higher rates of hedonistic well-being, optimism and altruistic prosocial behaviour and second-year psychology students are characterized by a higher rate of pessimism. There were no differences between first- and second-year psychology students in terms of mental relief, extraversion, neuroticism and so on. It has been suggested that the identified differences are related to age, peculiarities of adaptation to the educational process and the specifics of the value-semantic sphere of the students.

Key words: *mental health, prosocial behavior, students of psychology department, personal characteristics, youth.*

Мартинюк Ю.О.

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

**ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ
ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА ВПОДОБАННЯМИ ЖАНРУ В ЖИВОПИСІ**

У статті розглядаються особливості взаємозв'язку характеристик темпераменту та вподобань жанру в живописі. Проводиться аналіз теоретико-методологічних робіт і визначення основних підходів до проблеми дослідження основних характеристик темпераменту та особливостей сприйняття мистецтва. Процеси, що відбуваються в соціальному середовищі, стрімко змінюються та змінюють ставлення людини до того чи іншого феномену й процесу. Яскравим калейдоскопом позитивних і негативних якостей, які формують індивідуальність, є темперамент, який перш за все характеризується силою або слабкістю емоційних переживань. В одних людей почуття та емоції відрізняються глибиною, у інших, навпаки, поверховістю та слабкістю. З огляду на це одні й ті ж подразники можуть викликати в одних людей сильні почуття та навіть афекти, а в інших – тільки ледь помітні настрої. Одні люди відгукуються на життєві події (споглядання картин) завжди з підвищеною емоційністю, інші, навпаки, ставляться до навколишніх явищ спокійно. Враховуючи зазначене, протягом певного часу у психологічній науці зазначається, що вподобання певних жанрів живопису формуються під впливом цілком певних індивідуального-особистісних факторів. Саме тому у статті зроблено акцент на те, що встановлення взаємозв'язку між характеристиками темпераменту й уподобаннями жанру в живописі є необхідним не тільки для дослідження як особистості, а й для її особистої культури, а отже і культури людства загалом, а ще й для пошуку засобів для гармонізації особистості в мінливій сучасній дійсності. Проведене опитування 30 респондентів віком 20–36 років із різним рівнем освіти та професійної діяльності дало змогу виявити зв'язок між певними характеристиками холеричного, флегматичного та меланхолічного типів темпераменту та вподобаннями жанру в живописі. Основну увагу приділено дослідженню зв'язку між такими жанрами живопису, як імпресіонізм, сюрреалізм і романтизм, та емоційно-динамічними властивостями темпераменту: пластичністю, емоційністю, ригідністю, сенситивністю та лабільністю.

Ключові слова: типи темпераменту, сприйняття мистецтва, емоційно-динамічні властивості, імпресіонізм, сюрреалізм, романтизм.

Постановка проблеми. Провідними тенденціями розвитку сучасної людини є, з одного боку, технологізація та раціоналізація її життєдіяльності, а з іншого – художньо-естетичне сприйняття світу. Ці дві тенденції розвитку людської особистості повинні перебувати в певній рівновазі, втім, останнім часом технологічна й раціональна частина розвитку превалює над художньо-естетичною, що не сприяє гармонійності та цілісності. З огляду на це особливої актуальності набуває проблема рівнозначного формування раціонального та емоційно-естетичного мислення.

Водночас особистість формується в процесі життєдіяльності людини на базі індивідуальних властивостей, до яких належать морфологічна та біохімічна конституція, нейродинамічні особливості нервової системи та функціональна асиметрія півкуль головного мозку. Оскільки темперамент як інтегральне утворення особистості

пов'язаний із цими властивостями, його дослідження викликало та продовжує викликати особливий інтерес протягом століть [1, с. 22]. Стійкий інтерес до проблем темпераменту пов'язаний з існуванням досить яскравих психічних відмінностей між людьми, а також із тим, як перетворюються індивідуальні властивості людини.

Оскільки мова живопису вільна від цензури та супроводжує людство з первісних часів до сьогодення, саме вона та її зв'язок із психологічними особливостями особистості відкриває нові обрії для дослідження людської природи. Саме культура є ідеальним засобом самовираження, допомагає людині стати особистістю, вона сприяє активізації морально-естетичних почуттів і пізнавальних інтересів. Сприйняття художніх творів, які зумовлені властивостями особистості, зумовлюють створення та сприйняття художніх цінностей і вплив цих цінностей на життєдіяльність.

Постановка завдання. Мета дослідження – розкрити особливості взаємозв'язку характеристик темпераменту та вподобань жанру в живописі.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз психології мистецтва та особливостей його сприйняття в сучасній психологічній науці.

2. Розкрити сутність взаємозв'язку між особливостями темпераменту особистості та вподобанням певного жанру в живописі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Серед індивідуальних особливостей людини, що найяскравіше характеризують її діяльність, стиль поведінки, взаємини з оточенням, особливе місце посідає темперамент. Темперамент характеризує динамічність особистості, це сила або слабкість, швидкість або повільність, чутливість, витривалість, урівноваженість або неуврівноваженість, жвавість або приглушеність, керованість, напівкерованість, некерованість психічних рухів.

Досліджуючи особливості темпераменту К.-Г. Юнг виділив дві загальні характеристики – екстраверсію та інтроверсію. Учений зазначав, що переважна психічна характеристика визначає відповідний тип поведінки й утворює вісім психологічних типів темпераменту [11, с. 269]. З іншого боку, К.-Г. Юнг, досліджуючи особливості мистецтва, зазначав, що процес сприйняття твору нерозривно пов'язаний із колективним несвідомим. Учений вважав, що художнім творам більшою мірою притаманні ментальні якості тієї спільноти, до якої належить не тільки творець, а й людина, яка сприймає витвір мистецтва [12, с. 123].

Згідно з думкою В.С. Мерліна, поняття темпераменту базується на особливостях типової поведінки людини в різних життєвих ситуаціях. Учений виділяв кілька емоційно-динамічних стійких властивостей, до яких відносив: сенситивність – найменшу силу зовнішнього впливу, яка необхідна людині для виникнення реакції; співвідношення активності й реактивності, тобто від чого в більшому ступені залежить діяльність людини: від поставленої мети або від випадкових подразників; темп реакцій – швидкість протікання різних психічних реакцій; пластичність – ригідність, тобто особистість гнучка або важко пристосовується до зміни обставин [4, с. 537].

Зі свого боку, Б.С. Функ зазначав, що психологічний тип сприйняття творчості використовує реальні, повторювані та знайомі переживання, тобто це життєвий досвід і повсякденні турботи митця [14, с. 44].

На думку зарубіжних учених, темперамент є базою таких динамічних властивостей особистості,

як: вразливість – властивість людини, що характеризує ступінь впливу різних подразників, час збереження їх у пам'яті та силу реакції у відповідь на цей вплив; емоційність – властивість, виражена у швидкості, змісті, якості, глибині, динаміці емоційних процесів і станів; імпульсивність – властивість, що полягає у схильності людини діяти за першим спонуканням, спонтанно, під впливом зовнішніх впливів або емоцій, що раптово наринали; тривожність – підвищена схильність людини відчувати неспокій у будь-яких ситуаціях життя, зокрема й таких, що не призводять до цього [10, с. 50].

Творчість завжди розвивається всупереч нормативності, опозиційно до раціоналізму, тобто певні характеристики темпераменту можуть бути тільки базою для певних уподобань у живописі. Наприклад, М.О. Бердяєв у своїй концепції обстоював права людини на індивідуальність і самобутність у творчості, оскільки творчість невідривна від свободи – ось чому тільки вільний індивід може творити. Учений наголошував на тому, що з необхідності народжується лише еволюція, а творчість народжується з волі. М.О. Бердяєв вважав, що саме у творчості людина звільняється від загальноприйнятих шаблонів і відбувається внутрішнє саморозкриття людини [2, с. 138].

На думку Л.С. Виготського, темперамент – це сфера особистості, яка виявляється в інстинктивних, емоційних і рефлексорних реакціях людини [3, с. 138]. Учений виділив основні характеристики темпераменту: тілесна виразність, характер і темп рухів. Л.С. Виготський у дослідженнях сприйняття мистецтва приділяв особливу увагу дослідженню різних аспектів психології художнього тексту. Учений намагався відтворити структуру тієї реакції, внутрішньої структури, яку викликають художні твори [3, с. 492].

У своїй психологічній теорії темпераменту Я. Стреляу розглядає цю властивість особистості з погляду її ролі в пристосуванні людини до умов її життя та діяльності, тобто в системі «особистість – темперамент – умови життя і діяльності» [4, с. 36].

Водночас у мистецькоцентричному підході до вивчення сприйняття мистецтва (Л.С. Виготський, Л.Г. Жабицька, О.І. Нікіфорова та інші) в центрі уваги перебуває витвір мистецтва. В основі цього підходу лежить аналіз художнього твору як єдиної об'єктивної реальності в системі «автор – картина – споглядач» [8, с. 4].

Згідно з фізіологічним підходом до вивчення темпераменту необхідно відрізнити природжену особливість нервової системи (генотип) від характеру (фенотип), оскільки властивості темпераменту приховуються рисами поведінки, набутими

протягом життя. На основі цього припущення темперамент був пов'язаний із функціонуванням центральної нервової системи. І.П. Павлов під час вивчення вищої нервової діяльності людини виявив три основних її властивості: силу, врівноваженість і рухливість. Залежно від співвідношення цих процесів було виділено чотири основних типи вищої нервової діяльності та відповідні темпераменти: сангвінічний (сильний, врівноважений, рухливий), флегматичний (сильний, врівноважений, інертний), холеричний (сильний, неврівноважений, рухливий), меланхолічний (слабкий, неврівноважений, інертний) [10, с. 207].

Враховуючи вищезазначене, теоретико-нормативний підхід до вивчення сприйняття мистецтва відводить дослідника від якісного аналізу індивідуальної своєрідності різних варіантів взаємодії особистості та творів мистецтва. У межах цього підходу передбачається наявність еталонного процесу сприйняття мистецтва, тобто нормативної моделі адекватного, розвиненого типу естетичного сприйняття [14, с. 308].

Механістичний, або формальний, підхід (Г. Фехнер, Г.Г. Грані, О.П. Лановенко та інші) відводить особистості пасивну роль у сприйнятті мистецтва, а саме сприйняття розглядається як результат механічного функціонування інтрапсихічних механізмів. Дослідники, які дотримуються формального підходу, визнають наявність свободи у ставленні до художньої форми під час сприйняття мистецтва, але заперечують існування внутрішньої рівності між процесами зі створення нового художнього твору і сприйняття цієї нової реальності, яка міститься в творі мистецтва. Сприйняття мистецтва за логікою формалістів стає нормативно обмеженим актом відтворення авторської позиції [7, с. 85].

Згідно з цим підходом, В.М. Русалов сформулював критерії віднесення динамічних характеристик поведінки до властивостей темпераменту: незалежність від змісту, мотиву та мети діяльності; енергетичний аспект процесу взаємодії людини зі світом; універсальність прояву у всіх сферах діяльності; ранній прояв у дитинстві; стійкість протягом життя; висока кореляція з властивостями біологічних систем організму; успадкованість [9, с. 77].

Когнітивно-афективний підхід передбачає, що емоції, залучені до творчої діяльності, відрізняються від інших тим, що вони сублімовані.

Зокрема, Д. Цервоне, розглядаючи особливості темпераменту, вказував, що поведінка визначається не глобальними рисами особистості, а тим,

як ці риси впливають на сприйняття людиною себе в конкретній ситуації. Когнітивно-афективна теорія Д. Цервоне припускає, що поведінка людини змінюється від ситуації до ситуації, але певним, передбачуваним способом [13, с. 18].

Діяльнісний підхід (В.Ф. Асмус, А.М. Леонтьєв, Д.А. Леонтьєв, Р.Р. Каракозов, О.П. Лановенко та інші) розглядає мистецтво як специфічний спосіб трансляції змістів, що неможливо передати ніяк інакше. Сприйняття художнього твору з погляду діяльнісного підходу – цілеспрямована внутрішня дія, яка відрізняється від діяльності зовнішньої, практичної, але має аналогічну будову. Більшість внутрішніх психічних процесів, що становлять структуру художньої перцепції, трактуються також як форми діяльності (наприклад, переживання) [5, с. 567].

Д.А. Леонтьєв у структурі особистості виділяв такі рівні аналізу: експресивно-інструментальний рівень, рівень взаємин людини зі світом, екзистенційний рівень, або рівень ядерних структур, і рівень психофізіологічних передумов особистості, а саме до останнього вчений відносив темперамент. На думку Д.А. Леонтьєва, темперамент – це характеристика індивіда з боку динамічних особливостей його психічної діяльності, тобто темпу, швидкості, ритму, інтенсивності, що утворюють цю діяльність [5, с. 38].

У системно-типологічному (Н.Л. Нагібіна) на передньому плані виступає фігура митця. Цей підхід вивчає стильові особливості творчості в контексті їхньої зумовленості психологічним типом митця [6, с. 87].

Водночас представники (Г. Олпорт, Р. Кеттелл, Г. Айзенк) системного підходу описують темперамент через набір ознак, характерологічних рис особистості. Зі свого боку, Г. Айзенк ототожнює поєднання емоційної стійкості з екстраверсією з таким типом темпераменту, як сангвінік; емоційну лабільність та екстраверсію ототожнює з таким типом темпераменту, як холерик, емоційну стійкість та інтроверсію ототожнює з таким типом темпераменту, як флегматик, а емоційну лабільність та інтроверсію ототожнює з таким типом темпераменту, як меланхолік. З іншого боку, представники типологічного підходу вважали, що є низка типів темпераменту, між якими розташовуються до 16 проміжних форм як варіації основних типів [10, с. 34].

Для розв'язання поставлених завдань і досягнення мети було використано особистісний опитувальник ЕРІ Г. Айзенка (форма А), опитувальник структури темпераменту В-ОСТ В.М. Русалова,

індивідуально-типологічний опитувальник Л.М. Собчик та для дослідження вподобань певного стилю живопису було використано авторську анкету, а також метод спостереження та метод бесіди для уточнення достовірності отриманих результатів.

Отримані дані свідчать про те, що у вибірці виявлено значущу пряму кореляцію між вибором імпресіонізму та показником пластичності ($r=0,452, p<0,05$), тобто в респондентів легкість перемикавання з одного виду діяльності на інший, швидкий перехід з одних форм мислення на інші в процесі взаємодії з наочним середовищем, прагнення до різноманітності форм предметної діяльності впливає на формування вподобання картин у жанрі імпресіонізм.

Виявлено зворотну кореляцію між вибором імпресіонізму та показником емоційності ($r=-0,508, p<0,01$), тобто висока чутливість до розбіжності між планованим і результатами реальної дії, відчуття невпевненості, тривоги, неповноцінності, високий рівень занепокоєння через роботу, чутливість до невдач не дають можливості побачити мінливі ефекти життя, переживання, які демонструє стиль імпресіонізму.

Водночас спостерігається слабка зворотна кореляція між показником ригідності та вибором романтизму ($r=-0,398, p<0,05$), тобто в респондентів за високого рівня інертності установок, суб'єктивізму, за підвищеного прагнення до обстоювання своїх поглядів і принципів, критичності щодо інших думок проявляється менша схильність до обрання картин у стилі романтизму.

Було виявлено, що є значуща пряма кореляція між показником сенситивності та вибором романтизму ($r=0,478, p<0,01$), тобто неконфліктність, вразливість, чутливість до тиску навколишнього середовища та велика потреба в розумінні й гармонійних взаєминах сприяють обранню стилю романтизм, оскільки він характеризується утвердженням самоцінності духовно-творчого життя особистості, зображенням сильних, навіть бунтарських, пристрастей і характерів, натхненної та цілющої природи.

Отримані дані свідчать, що було виявлено зворотну кореляцію між показником лабільності та обранням сюрреалізму ($r=-0,430, p<0,05$), тобто в респондентів рівень розвиненості емотивності, ступінь прояву мінливості настрою, мотиваційної нестійкості, сентиментальності, рівень прагнення до емоційної залученості сприяють формуванню вподобань картин у жанрі сюрреалізм.

Було виявлено значущу пряму кореляцію між холеричним типом темпераменту та вибором імпресіонізму ($r=0,517, p<0,01$), тобто респонденти, які проявляють загальну рухливість і здатність віддаватися справі з винятковою пристрасністю, проявляють бурхливі емоції, зміну настрою, нерівноваженість, схильні обирати такий стиль живопису, який характеризується шляхетними, витонченими особистими враженнями та спостереженням мінливих миттєвих відчуттів і переживань, природи, прагненням схопити мінливі ефекти світла.

Було виявлено пряму кореляцію між меланхолічним типом темпераменту та вибором романтизму ($r=0,322, p<0,05$), тобто респондентам, які погано чинять опір впливу сильних стимулів, часто загальмовані й пасивні, вирізняються слабкою витривалістю, тривожністю, губляться в нових умовах, серед нових людей подобається жанр романтизм.

Водночас спостерігається прямий кореляційний зв'язок між флегматичним типом темпераменту та обранням сюрреалізму ($r=0,420, p<0,05$), тобто респонденти, які характеризуються врівноваженістю, стабільністю настрою та працездатності, терплячі й витримані, зберігають спокій навіть за серйозних неприємностей, але іноді здатні давати волю почуттям, тому обирають такий жанр живопису, який заперечує прийняті суспільні форми сучасного життя, технічної цивілізації, культури, моральних засад, пропагує психічний анархізм, автоматизм вислову, звільнення від контролю розуму, спонтанність підсвідомості.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз підходів до вивчення темпераменту й особливостей сприйняття мистецтва в психологічній науці дав змогу розглянути механістичний, або формальний, когнітивно-афективний, діяльнісний і системно-типологічний підходи; показав, що фізіологічний підхід до вивчення темпераменту співвідноситься з теоретико-нормативним підходом до вивчення сприйняття мистецтва, а мистецько-центричний підхід співвідноситься з психологічним підходом Я. Стреляу.

Розкрито сутність взаємозв'язку між особливостями темпераменту особистості й уподобанням певного жанру в живописі: у респондентів легкість перемикавання з одного виду діяльності на інший, швидкий перехід з одних форм мислення на інші в процесі взаємодії з наочним середовищем, прагнення до різноманітності форм предметної діяльності впливає на формування вподо-

бання картин у жанрі імпресіонізму, проте високі показники чутливості до розбіжності між задуманим і очікуваним не сприяють формуванню вподобань цього жанру живопису. Водночас у респондентів за високого рівня інертності установок, суб'єктивізму, підвищеного прагнення до відстоювання своїх поглядів і принципів, критичності щодо інших думок проявляється менша схильність до обрання картин у жанрі романтизму, але сприяють вподобанню цього жанру виявлена неконфліктність, вразливість, чутливість до тиску навколишнього середовища та велика потреба в розумінні та гармонійних взаєминах. Отримані дані свідчать, що в респондентів рівень розвиненості емотивності, мінливість настрою, мотиваційна нестійкість, сентиментальність, рівень прагнення до емоційної залученості впливає на формування вподобань картин у жанрі сюрреалізм.

Було виявлено, що респонденти, які проявляють загальну рухливість і здатність віддаватися справі з винятковою пристрасністю, проявляють бурхливі емоції, зміну настрою, невірноваженість, схильні обирати такий стиль живопису, який характеризується шляхетними, витонченими

особистими враженнями та спостереженням мінливих миттєвих відчуттів і переживань, природи, прагненням схопити мінливі ефекти світла. Водночас респондентам, які погано чинять опір впливу сильних стимулів, часто загальмовані й пасивні, вирізняються слабкою витривалістю, тривожністю, губляться в новій обстановці, серед нових людей подобається жанр романтизму. Також спостерігається, що респонденти, які характеризуються врівноваженістю, стабільністю настрою та працездатності, зберігають спокій навіть за серйозних неприємностей, але іноді здатні давати волю почуттям, обирають сюрреалізм, який заперечує прийняті суспільні форми сучасного життя, пропагує психічний анархізм, автоматизм вислову, звільнення від контролю розуму, спонтанність підсвідомості.

Отже, було встановлено, що є кореляційний взаємозв'язок між рівнем розвитку пластичності, сенситивності, емоційності, ригідності та лабільності, особливостями холеричного, меланхолічного та флегматичного типів темпераменту й уподобаннями сюрреалізму, романтизму та імпресіонізму.

Список літератури:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. Москва : Смысл, 2001. 416 с.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х т. Т. 1. Москва : Искусство, 1994. С. 198–199.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов на Дону : Феникс, 1998. 480 с.
4. Вяткін Б.А., Дорфман Л.Я, Щукін М.Р. Психологія інтегральної індивідуальності: Пермська школа. Москва : Сенс, 2011. 636 с.
5. Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Леонтьев А.Н., Соколова Е.Е.: деятельность, сознание, личность. Москва, 2005. 431 с.
6. Нагибина Н.Л. Психология типов. Системный подход. Психодиагностические методики. Ч. 1. Москва : Институт молодежи, 2000. 150 с.
7. Макушин Ю.А. Вплив живопису на особистість. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. Педагогіка.* Т. 144. Вип. 131. 2010. С. 82–89.
8. Падалка Г.М. Художнє пізнання як взаємодія сприймання, оцінювання і творення. *Мистецтво та освіта.* № 2. 2008. С. 4–5.
9. Русалов В.М., Трофимова И.Н. О представленности типов психической деятельности в различных моделях темперамента. *Психологический журнал.* № 3. 2011. С. 74–84.
10. Столяренко О.Б. Психологія особистості : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
11. Юнг К.Г. Психология и алхимия. Москва : Рефл-бук, 2003. 592 с.
12. Юнг К.Г., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. Москва : Рефл-бук, Ваклер, 1996. 304 с.
13. Cervone D. Explanatory models of Personality: Social–Cognitive Theories and the knowledge and appraisal model of Personality architecture. In: *The SAGE Handbook of Personality and Assessment.* Vol. 1. Los Angeles, 2008. P. 800–100.
14. Funch B.S. The Psychology of Art Appreciation. Copenhagen : Museum Tusulanum Press, University of Copenhagen. 1997. Vol. XII. 312 p.

Martyniuk Yu.O. PECULIARITIES OF THE INTERCONNECTION BETWEEN THE CHARACTERISTICS OF TEMPERAMENT AND PREFERENCES OF THE GENRE IN PAINTING

The article considers the peculiarities of the relationship between the characteristics of temperament and preferences of the genre in painting. The analysis of theoretical and methodological works and defined of the basic approaches to a problem of research of the basic characteristics of temperament and features of perception of art is carried out. The processes that take place in the social environment are rapidly changing and change a person's attitude to a particular phenomenon and process. A bright kaleidoscope of positive and negative qualities that shape the personality is temperament, which is primarily characterized by the strength or weakness of emotional experiences. In some people, feelings and emotions differ in depth, in others, on the contrary, superficiality and weakness. In this regard, the same stimuli can cause some people strong feelings and even emotions, and in others, only barely noticeable moods. Some people respond to life events (contemplation of pictures) always with heightened emotionality, others, on the contrary, relate to the surrounding phenomena calmly. Given the above, for some time in psychological science it is noted that the preferences of certain genres of painting are formed under the influence of certain individual and personal factors. That is why the article emphasizes that establishing a relationship between the characteristics of temperament and preferences of the genre in painting is necessary not only to study both the individual and his personal culture, and hence the culture of mankind as a whole, but also to find of ways to harmonize the personality in the changing modern reality. A survey of 30 respondents – aged 20-36 years with different levels of education and professional activity, revealed a link between certain characteristics of choleric, phlegmatic and melancholic types of temperament and preferences of the genre in painting. The main attention is paid to the study of the connection between such genres of painting as Impressionism, Surrealism and Romanticism and the emotional and dynamic properties of temperament: plasticity, emotionality, rigidity, sensitivity and lability.

Key words: *types of temperament, perception of art, emotional and dynamic properties, impressionism, surrealism, romanticism.*

Меднікова Г.І.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДИХ МАТЕРІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У статті представлено результати емпіричного дослідження, спрямованого на визначення відмінностей у показниках когнітивного, емоційно-ціннісного, регулятивного компонентів самосвідомості між групами молодих матерів із високим і низьким рівнями емоційного вигорання. Визначено більшу представленість в образі-Я молодих матерів із високим рівнем емоційного вигорання негативних самохарактеристик порівняно з матерями, що характеризуються низьким рівнем емоційного вигорання. Більш представлено в самоописах матерів із високим рівнем емоційного вигорання характеристики, що стосуються сфер родинних зв'язків, побуту та домашніх справ, страхів і побоювань. Водночас менш представленими виявилися самохарактеристики, що стосуються сфер захоплень, інтересів, смаків, прагнень, бажань, професійної самореалізації, освіти, суспільних справ, зовнішності. Молоді матері з високим рівнем емоційного вигорання рідше визначають себе як людину та особистість, але більше опікуються власним віком. Категорія «материнство», до якої ввійшли характеристики, що відображають рольову позицію матері, особливості взаємин із дитиною, становить більшу відсоткову частку в самоописах жінок із високим рівнем емоційного вигорання. Майже третина описів цієї категорії за цією групою матерів має негативне забарвлення. За результатами порівняльного аналізу ставлення до себе молодих матерів із різним рівнем емоційного вигорання виявлено, що матері з високим рівнем емоційного вигорання вирізняються менш вираженою аутосимпатією. Вони менш схильні очікувати позитивного ставлення від інших, менш упевнені в собі, але більш схильні до самозвинувачення. Під час дослідження регулятивного компонента самосвідомості виявлено, що матері з високим рівнем емоційного вигорання характеризуються нижчим рівнем довільної саморегуляції поведінки, що зумовлено менш розвинутою здатністю до планування, моделювання значущих умов досягнення цілей, меншою самостійністю, регуляторною автономністю, більшою залежністю в поведінці від думки та оцінки оточення.

Ключові слова: емоційне вигорання, батьківське вигорання, самосвідомість, образ-Я, ставлення до себе, саморегуляція поведінки, молоді матері.

Постановка проблеми. Феномен емоційного вигорання традиційно розглядається в аспекті професійної діяльності людини. Водночас визначення емоційного вигорання як стану фізичного, емоційного й когнітивного виснаження, спричиненого тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях, дало поштовх для застосування терміна «вигорання» до станів, не пов'язаних із професійною сферою життєдіяльності людини. Так увагу дослідників привернули питання щодо виникнення емоційного вигорання батьків, зокрема матерів, у дитячо-батьківських стосунках, емоційного вигорання молодих матерів [2; 4–6], спричиненого істотною зміною життя жінки в багатьох його аспектах після народження дитини, виникненням нових обов'язків, підвищенням фізичного та емоційного навантаження. Жінка часто перебуває у стресових ситуаціях, пов'язаних із доглядом за дитиною, зміною соці-

альних ролей у родині, що може викликати перешкоди, емоційне та фізичне виснаження та, як наслідок, емоційне вигорання.

Актуальність вивчення психологічних особливостей молодих матерів, які характеризуються наявністю емоційного вигорання, визначається значущістю та недостатньою розробленістю цієї проблеми в психологічній науці, що гальмує створення науково обґрунтованих психологічних засобів профілактики емоційного вигорання в молодих матерів, яка є важливою для збереження психологічного здоров'я жінки, а отже й передумовою ефективного виконання нею своїх материнських обов'язків із виховання психологічно здорової дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі емоційного вигорання матері у стосунках із дитиною присвячено дослідження І.М. Єфімової, яка виділила такі специфічні характе-

ристики симптомів батьківського вигорання, як емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція батьківських досягнень. Емоційне виснаження проявляється в почутті емоційної перенапруги, втраті інтересу до власної дитини, у байдужості або емоційному перенасиченні, у почутті спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів. Діти, їхні проблеми, потреби, радості перестають хвилювати матір, вона неспроможна повноцінно опікуватися дитиною, спілкуватися з нею з повною самовіддачею. Найменша провина дитини може викликати неадекватно сильні емоційні реакції з боку матері, вибухи гніву, роздратування. Деперсоналізація проявляється в тому, що контакти матері з дитиною стають знеособленими й формальними, спостерігаються зниження емпатії, втрата чуйності, співучасті. Під час деперсоналізації в матері можуть виникати негативні установки щодо дитини, які проявляються у внутрішньому стримуваному роздратуванні, яке згодом виринає назовні у вигляді спалахів гніву. Редукція батьківських досягнень передбачає зменшення або спрощення дій, пов'язаних із турботою про дітей, виникнення сумнівів щодо власної компетентності у виконанні батьківської ролі, невдоволення собою та дитиною, оскільки вона уособлює неуспішність матері у виховному процесі, знецінення своєї діяльності в ролі матері, своєї материнської ролі. У матері виникає почуття провини, знижується самооцінка, з'являється почуття власної неспроможності, байдужість до домашньої роботи й дитини [4, с. 33].

Дослідження Л.О. Базальової ґрунтується на припущенні, згідно з яким виконання батьківських функцій багато в чому подібне до трудової діяльності, хоча й має у своїй основі інші мотиваційні механізми. Л.О. Базальова виділила та проаналізувала чотири компоненти емоційного вигорання матері: афективний (агресія, злість, драгівливість, образи на дитину тощо); конативний (часті покарання, крики або показове мовчання, «відштовхування» дитини тощо); когнітивний (зниження інтелектуальної працездатності, неможливість зосередитися, погіршення пам'яті й уваги тощо); соматичний (постійна втома, загальне фізичне нездужання, нездатність відпочити за час сну). Дослідниця визначила, що емоційне вигорання матері у стосунках із дитиною особистісно зумовлене. Водночас особистісними чинниками емоційного вигорання матері можуть виступати як сукупність рис її особистості, що зумовлює її підвищену (або знижену) сприйнятливості до навантажень материнства, так і специфіка ставлення

матері до дитини. Сприяють виникненню емоційного вигорання такі особистісні риси матері, як запобігання враженням, байдужість, брак наполегливості й артистичності, зайва самокритика, консерватизм, емоційна лабільність. Водночас пошук вражень, теплота, наполегливість, самодостатність, цікавість, емоційна стабільність, артистичність дають змогу протистояти емоційному вигоранню. Щодо ставлення матері до дитини, то емоційному вигоранню сприяють низька задоволеність стосунками з дитиною, її відторгнення, непослідовність у ставленні до дитини. Крім того, чинниками емоційного вигорання матері виступають виховна конфронтація в родині, тривога за дитину, емоційна дистанція між членами родини, брак співпраці [2].

У дослідженні З.Ю. Крижановської також було визначено, що матері з підвищеними показниками емоційного виснаження випробовують труднощі у взаємодії з дитиною, оскільки в них не досить розвинене почуття прийняття та любові, вони неспроможні зрозуміти бажання дитини, адекватно оцінити її можливості [5].

Проблема виникнення емоційного вигорання в молодих матерів потребує більш детального вивчення, зокрема, через встановлення особливостей їхньої самосвідомості, що зумовлено визначеними в дослідженнях науковців зв'язками емоційного вигорання та самосвідомості особистості [1; 3].

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні особливостей самосвідомості молодих матерів із різним рівнем емоційного вигорання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення особливостей самосвідомості молодих матерів було використано «Тест двадцяти висловлювань «Хто Я?» М. Куна, Т. Мак-Партленда, тест-опитувальник ставлення до себе В.В. Століна, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» В.І. Моросанової. Рівень емоційного вигорання матерів визначався з використанням опитувальника І.М. Єфимової «Батьківське вигорання», що являє собою модифікацію опитувальника емоційного вигорання Н.Є. Водоп'янової та О.С. Старченкової. Опитувальник «Батьківське вигорання» містить у собі твердження про почуття й переживання, пов'язані з виконанням діяльності з турботи, розвитку й виховання власних дітей. Опитувальник складається з трьох субшкал: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція батьківських досягнень [4]. Під час статистичної обробки даних використовувався U-критерій Манна-Вітні.

За результатами використання опитувальника «Батьківське вигорання» було виділено дві групи молодих матерів. До першої групи ввійшли 24 досліджувані з високим рівнем емоційного вигорання, до другої – 40 досліджуваних із низьким рівнем вигорання. До групи матерів із низьким рівнем вигорання віднесли випробовуваних, у яких за всіма субшкалами опитувальника було отримано низькі бали, а до групи з високим рівнем вигорання – матері, у яких було визначено високий рівень вираженості хоча б за одним параметром вигорання, а інші параметри могли перебувати на середньому рівні вираженості. Досліджувані обох груп – жінки віком від 20 до 36 років, які перебувають у шлюбі та мають одну дитину віком від одного до трьох років.

Дослідження особливостей образу-Я молодих матерів як когнітивного компонента самосвідомості показало, що в самозвітах досліджуваних обох груп найбільш представленою є категорія «Особистісні характеристики», до якої входить перерахування переваг і хиб, моральні якості, риси, що вказують на стосунки з іншими людьми, ставлення до різних видів діяльності, інтелектуальні, емоційні, вольові якості. Варто зазначити, що за обома групами позитивні самохарактеристики значно переважають негативні, але за групою матерів із високим рівнем емоційного вигорання негативні характеристики більш представлені, ніж за групою матерів із низьким рівнем вигорання (6,9% від загальної кількості відповідей і 2,9% відповідно). Також за групою матерів із високим рівнем емоційного вигорання спостерігається більша представленість категорій «Соціальні ролі» (18,2% і 11,4% відповідно) головню завдяки вказівці на родинні зв'язки (дружина, дочка, сестра тощо), більш представлені категорії «Побут, домашні справи» (4,9% і 1,1% відповідно); «Вік» (3,1% і 0,6% відповідно); «Страхи, побоювання» (3,3% і 0% відповідно). Категорія «Страхи, побоювання» присутня тільки в самоописах жінок із високим рівнем емоційного вигорання. До цієї категорії ввійшли побоювання за власне здоров'я та здоров'я інших членів родини, фінансовий стан родини, страх війни, майбутнього, невідомого.

Водночас менш представленими в самоописах матерів із високим рівнем емоційного вигорання категорії «Захоплення, інтереси, смаки» (9,2% і 14,9% відповідно), «Професія, освіта, суспільні справи» (6,8% і 10% відповідно), «Зовнішність» (2,8% і 4,3% відповідно), «Людина, особистість» (2,3% і 4,1% відповідно), «Прагнення, бажання» (2,4% і 5,1% відповідно).

Якщо до категорії «Захоплення, інтереси, смаки» в самоописах матерів із низьким рівнем емоційного вигорання ввійшли вказівки на такі заняття, як перегляд кінофільмів, читання, музика, відвідування магазинів, в'язання, спорт, подорожі, шиття, розгадування кросвордів, вивчення мов, то в самоописах матерів із високим рівнем вигорання ця категорія майже обмежена такими заняттями, як перегляд телепередач, фільмів і соціальних мереж.

Головна характеристика стилю життя, яка проявляється найчастіше в самоописах молодих матерів обох груп, – це постійна зайнятість, необхідність робити багато справ за невеликий проміжок часу. Водночас у самоописах жінок із низьким рівнем емоційного вигорання значно менш представленою є категорія «Побут, домашні справи», тоді як у матерів із високим рівнем вигорання характеристики з цієї категорії в самоописах трапляються значно частіше та здебільшого негативно забарвлені. Молоді матері з низьким рівнем емоційного вигорання значно частіше характеризують себе через вказування на свою професійну належність, освітній рівень або статус, суспільні справи. Більш представлена за цією групою жінок і категорія «Прагнення, бажання», що зображає їхню більш виразну спрямованість у майбутнє, наявність життєвих планів. Важливим, на нашу думку, є те, що молоді матері з високим рівнем емоційного вигорання рідше визначають себе як людину та особистість, ніж матері з низьким рівнем емоційного вигорання.

Варто зазначити, що визначені під час дослідження особливості когнітивного компонента самосвідомості молодих матерів із високим рівнем емоційного вигорання може бути пояснено з урахуванням описаних І.М. Єфимовою симптомів «материнського вигорання», до яких вона, зокрема, відносить байдужність, втрату інтересу до будь-якої діяльності, виснаженість, неможливість відпочити, тягу до телевізора, комп'ютера, втрату інтересу до власної зовнішності. Крім того, зазначається ускладнення у стосунках із дитиною, її відторгнення, перекладання своєї провини на дитину [4, с. 33].

Категорія «Материнство», до якої ввійшли характеристики, що зображають рольову позицію матері, особливості взаємин із дитиною, становить більшу відсоткову частку в самоописах жінок із високим рівнем емоційного вигорання (12,8% і 9,7% відповідно). Майже третина описів цієї категорії за цією групою матерів має негативне забарвлення (4,4%). Отже, матерям із висо-

ким рівнем емоційного вигорання властива орієнтація на турботу про дітей, зокрема на її негативні, важкі аспекти, а не на спільне проведення часу й пов'язані з ним позитивні емоції. Вони сприймають своє материнство як проблемну діяльність і менше схильні зауважувати власні досягнення та досягнення дитини.

Під час визначення відмінностей у середніх показниках ставлення до себе і установок стосовно свого Я, отриманих за групами матерів із низьким і високим рівнями емоційного вигорання, в останніх виявлено більш низькі показники аутосимпатії, очікування позитивного ставлення інших, самовпевненості, але більш високий показник самозвинувачення (табл. 1).

Отже, матері з низьким рівнем емоційного вигорання більш схильні до схвалення себе, характеризуються довірою до себе, позитивною самооцінкою, вважають, що навколишні ставляться до них позитивно, впевнені в собі, виявляють тенденцію до заперечення власної провини в конфліктних ситуаціях.

Матері з високим рівнем емоційного вигорання більш схильні концентруватися на власних вадах, переживати на адресу себе такі емоції, як роздратування, презирство, глузування; ставляться до себе як до нездатних викликати повагу в оточення, порівнюють себе з тими, хто викликає в людей осуд і насторогу, а схвалення, підтримка від інших ними не очікуються. Матері цієї групи більш схильні переживати неповагу до себе, пов'язану з непевністю у своїх можливостях, із сумнівом у своїх здібностях, не довіряють своїм рішенням, часто сумніваються у здатності долати труднощі та перешкоди, досягати окреслених цілей.

Схильність до переживання провини вигорілих матерів І.М. Єфімова пов'язує з високим рівнем емоційного виснаження й редуції досягнень [4, с. 33]. Жінка зменшує свої досягнення у сфері турботи про дитину, схильна труднощі у стосунках із дитиною пояснювати своїми особистісними проблемами або вадами, а також особистісними особливостями дитини, а не об'єктивною ситуацією або нестачею інформації про виховання, знань про вікові закономірності психічного розвитку дитини, що обмежує можливості підвищення її батьківської компетентності.

За результатами вивчення регулятивного компонента самосвідомості за двома групами досліджуваних визначено, що в матерів із високим рівнем емоційного вигорання порівняно з молодими матерями, які характеризуються низьким рівнем вигорання, нижчий показник планування (4,8 і 6,4 відповідно, $p < 0,05$), моделювання (5,48 і 6,12 відповідно, $p < 0,05$), регулятивної самостійності (6,43 і 7,18 відповідно, $p < 0,05$), а також загального рівня саморегуляції (24,3 і 31,6 відповідно, $p < 0,05$).

Отримані дані показали, що в молодих матерів із високим рівнем емоційного вигорання слабше виражено потребу у плануванні діяльності, плани часто змінюються, поставлена мета досить часто не буває досягнута, планування неідеальне, малореалістичне. Вони більш схильні, ніж матері з низьким рівнем емоційного вигорання, не замислюватися про своє майбутнє, висувати ситуативні цілі, які значною мірою залежать від думок і оцінок інших людей. Слабша сформованість процесів моделювання в жінок із високим рівнем емоційного вигорання вказує на труднощі під час оцінювання зовнішніх і внутрішніх значущих умов

Таблиця 1

Відмінності в показниках різних вимірів ставлення до себе за групами молодих матерів із високим і низьким рівнями емоційного вигорання

| Виміри ставлення до себе | Групи матерів | | p |
|--|----------------------------|----------------------------|------|
| | з високим рівнем вигорання | з низьким рівнем вигорання | |
| Інтегральний показник | 71,78 | 70,69 | - |
| Самоповага | 59,76 | 53,14 | - |
| Аутосимпатія | 51,02 | 77,97 | 0,01 |
| Очікування позитивного ставлення інших | 32,92 | 58,06 | 0,05 |
| Самоінтерес | 68,74 | 59,26 | - |
| Самовпевненість | 49,75 | 63,04 | 0,01 |
| Ставлення інших | 48,95 | 54,31 | - |
| Самоприйняття | 66,43 | 55,25 | - |
| Самокерування | 69,45 | 74,4 | - |
| Самозвинувачення | 42,16 | 28,14 | 0,01 |
| Самоінтерес | 52,73 | 57,69 | - |
| Саморозуміння | 61,03 | 61,53 | - |

діяльності, схильність до фантазування, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій, труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації. Більш низький загальний рівень саморегуляції за групою молодих матерів із високим рівнем емоційного вигорання вказує на наявність ускладнень в оволодінні новими видами активності, невпевненість у собі під час потрапляння в незвичні умови, що відрізняє їх від молодих матерів із низьким рівнем емоційного вигорання, які характеризуються більш розвинутою здатністю до компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, до оволодіння новими видами діяльності та орієнтації в нових умовах діяльності.

Висновки. За результатами проведеного дослідження визначено відмінності в показниках когнітивного, емоційно-ціннісного та регулятивного компонентів самосвідомості між групами молодих матерів із низьким і високим рівнем емоційного вигорання.

Образ-Я молодих матерів із високим рівнем емоційного вигорання характеризується більшою кількістю негативних оцінок власних особистісних характеристик, звуженням сфери захоплень, інтересів, смаків, прагнень і бажань, відображає зниження інтересу до власної зовнішності порівняно з образом-Я молодих матерів із низьким рівнем вигорання. Молоді матері з високим рівнем емоцій-

ного вигорання рідше визначають себе як людину та особистість, але більше опікуються власним віком. Окрім того, у матерів цієї групи спостерігається більша значущість сфери побуту та домашніх справ, власного материнства, але при цьому й більш негативна оцінка себе в цих сферах життя.

На відміну від молодих матерів із низьким рівнем емоційного вигорання, матері з високим його рівнем більш схильні до бачення в собі переважно вад, до переживання на адресу себе таких емоцій, як роздратування, презирство, глузування, самозвинувачення, більш схильні ставитися до себе як до нездатних викликати повагу в інших людей, вирізняються невпевненістю у своїх можливостях і здібностях.

У молодих матерів із високим рівнем емоційного вигорання визначено нижчий загальний рівень саморегуляції, ніж у матерів із низьким рівнем вигорання, що зумовлено менш розвинутою здатністю до планування, моделювання своїх дій, меншою самостійністю та регуляторною автономністю.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у проведенні лонгітюдного дослідження самосвідомості й вираженості симптомів емоційного вигорання в молодих матерів, розпочинаючи з періоду їхньої вагітності, що дасть змогу більш чітко визначити ті особливості самосвідомості, які виступають чинниками емоційного вигорання матерів, і тих особливостей, які є наслідком емоційного вигорання.

Список літератури:

1. Айсіна Р.М. Влияние личностных факторов на эмоциональное выгорание менеджеров в условиях коммерческой организации : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2007. 223 с.
2. Базалева Л.А. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Краснодар, 2010. 202 с.
3. Бегун-Трачук Л.О. Структурні компоненти синдрому емоційного вигорання фахівця з музичного мистецтва. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2019. Вип. 1 (157). С. 12–15.
4. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского «выгорания». *Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки»*. 2013. № 4. С. 31–40.
5. Крижановська З.Ю. Емоційні особливості жінки в процесі реалізації материнської ролі. *Психологічні перспективи*. 2014. Вип. 23. С. 148–159.
6. Титаренко Т.М., Кляпець О.Я. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин. Київ : Міленіум, 2007. 142 с.

Mednikova H.I. SELF-CONSCIOUSNESS FEATURES OF NEW MOTHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL BURNOUT

The paper presents the results of an empirical research directed to identification of the differences in terms of the cognitive, value-emotional, regulative self-consciousness components between the groups of new mothers with high and low emotional burnout levels. The new mothers with high emotional burnout level have more self-characteristics that are negative in their self-image in comparison with the mothers who are characterized by low emotional burnout level. Self-descriptions of the mothers with high emotional burnout level in a greater degree involve those characteristics, which refer to family relations, living conditions and domestic

cares, fears and anxieties. Meanwhile, self-characteristics referring to entertainments, interests, tastes, aspirations, desires, professional self-realization, education, social affairs, appearance are less represented. The new mothers with high emotional burnout level less often define them-selves as a human-being or personality, however they are more anxious about their age. The “motherhood” category involving the characteristics reflecting the role mother’s position, peculiarities of relations with a child, comprises the most percentage in self-descriptions of the women with high emotional burnout level. Near the third part of this category descriptions in the given mothers’ group is negatively colored. The results of self-attitude comparative analysis of the mothers with different emotional burning level have revealed that the mothers with high emotional burnout level differ by less represented auto-sympathy. They are less prone to expecting the positive attitude from other people, less self-confident but they are more prone to self-accusation. In the course of self-consciousness regulative component study it has been defined that the mothers with high emotional burnout level are characterized by lower level of the behavior voluntary self-regulation due to the less developed capacity for planning and modeling of the significant conditions of achieving goals, less self-dependence, regulatory autonomy, more dependence in behavior from opinions and estimates of the surrounding people.

Key words: *emotional burnout, parental burnout, self-consciousness, self-image, self-attitude, behavior self-regulation, new mothers.*

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

УДК 159.923:0057.87

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/06>**Камінська О.В.**

Рівненський державний гуманітарний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття спрямована на аналіз проблеми прокрастинації здобувачів вищої освіти, оскільки високий рівень прокрастинації негативно впливає на результативність навчальної діяльності, не дає змоги особистості оптимально розподілити свій час, що призводить до накопичення справ, зумовлює необхідність виконати великий обсяг роботи в стислі строки, супроводжується появою нервово-психічної напруги. Метою статті є дослідження психологічних особливостей прокрастинації здобувачів вищої освіти завдяки встановленню зв'язку між рівнем прокрастинації та домінуючими копінг-стратегіями студентів. Під час проведення емпіричного дослідження використано опитувальник загальної прокрастинації (шкала GP К. Лей) та методику діагностики копінг-механізмів (Е. Хем). Застосовано метод математичної статистики – χ^2 -Пірсона. Доведено, що прокрастинація є характеристикою, яка передбачає відтермінування необхідної, але небажаної діяльності на користь іншим видам активності, що мають стеничний емоційний фон. Високий рівень прокрастинації студентів виступає чинником академічної неуспішності, не даючи змоги особистості ефективно засвоїти знання, вміння та навички, необхідні для продуктивної професійної самореалізації. Встановлено, що рівень прокрастинації студентів пов'язаний із домінуючими в них копінг-стратегіями. Наприклад, респондентам із низьким рівнем прокрастинації притаманні такі емоційні копінг-стратегії, як «Покірність», «Пасивна кооперація» та «Оптимізм», тоді як студентам, схильним до прокрастинації, – «Протест», «Емоційна розрядка», «Пригнічення емоцій», «Самозвинувачення». У студентів, яким прокрастинація не властива, домінують такі когнітивні копінг-стратегії, як «Проблемний аналіз», «Додавання сенсу», «Прийняття», а прокрастинованим респондентам – «Ігнорування» та «Розгубленість». Серед поведінкових копінг-стратегій у першій групі переважають «Співпраця» та «Конструктивна активність», а в другій – «Відступання», «Активне уникання», «Відволікання». Встановлено, що переважно низька прокрастинація супроводжується адаптивними та відносно адаптивними копінг-стратегіями, а висока – неадаптивними.

Ключові слова: прокрастинація, копінг-стратегії, успішність навчальної діяльності, професійна самореалізація, особистісні деструкції.

Постановка проблеми. Проблема прокрастинації здобувачів вищої освіти зберігає свою актуальність, оскільки високий рівень прокрастинації негативно впливає на результативність навчальної діяльності, не дає змоги особистості оптимально розподілити свій час, що призводить до накопичення справ, зумовлює необхідність виконати великий обсяг роботи в стислі строки, супроводжується появою нервово-психічної напруги. Отже, високий рівень прокрастинації може не тільки знижувати академічну успішність студентів, але й викликати дестабілізацію емоцій-

ного фону та навіть призводити до особистісних деструкцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці є різні напрями дослідження прокрастинації. Зокрема, М.С. Дворник [2] виділяє індивідуально-особистісний і ситуативно-комунікативний напрями. Відповідно до першого схильність відкладати важливі справи на потім зумовлюється низкою характерологічних особливостей, зокрема високою тривожністю та перфекціонізмом. Також однією з детермінант прокрастинації є наявність органічних уражень

і психопатологічних розладів, що накладають свій відбиток не тільки на специфіку діяльності індивіда, але й на структуру особистості загалом. Згідно з другим напрямом джерелом прокрастинації виступає перебування особистості під дією психотравмуючої чи стресогенної ситуації, що не дає змоги сконцентруватися на поточному завданні та зумовлює його відкладання, а в разі хронічних психотравмуючих впливів така тенденція стає постійною, що може призводити до внесення прокрастинації до стійких поведінкових патернів.

Іншою причиною є маніпулятивні тенденції, в основі яких лежить прагнення перекласти свої обов'язки або частину роботи на інших, особливо якщо завдання виконується в команді та від його успішності залежить благополуччя всіх членів групи. Ще одним чинником є рівень мотивації особистості до виконання завдання. До прокрастинації може призводити як низький, так і занадто високий рівень вмотивованості, водночас останній супроводжується підвищенням тривоги, страхом зробити помилку, не впоратись із завданням, що й зумовлює його відкладання.

Н.О. Черничко [5] виділяє такі підходи до розуміння суті феномену прокрастинації: психодинамічний – відтермінування справ є наслідком дії механізмів психологічного захисту: особистість відкладає виконання завдань, що можуть викликати негативні емоції, призвести до виринання витіснених спогадів, зашкодити самооцінці тощо; поведінковий – прокрастинація виникла в результаті дії феномену «стимул – реакція», тобто відтермінування діяльності отримало позитивне підкріплення; когнітивний – в основу прокрастинації закладено уявлення про власну нездатність ефективно виконати поставлене завдання, самостійно ухвалювати рішення, впоратись із труднощами.

Згідно з класифікацією, запропонованою Н. Мілграмом, виділяють п'ять видів прокрастинації: щоденна (побутова), яка полягає у відкладанні домашніх справ, що вимагають регулярного виконання; зволікання в ухваленні рішень (зокрема, незначних); невротична – відкладання ухвалення життєво важливих рішень (вибір професії, створення сім'ї тощо); компульсивна, що є своєрідним поєднанням прокрастинації поведінкової та в ухваленні рішень; академічна – відкладання виконання будь-яких навчальних завдань (підготовка до іспитів, написання конспектів тощо) [6].

К.В. Дубініна [3] виділяє два типи прокрастинації: «розслаблена» (тимчасова) та «напружена» (хронічна). Перший тип характеризується надан-

ням переваги іншим видам діяльності на шкоду тій, яку потрібно виконати насамперед. Це можуть бути інші види роботи або ж розваги, водночас особистість орієнтована на отримання позитивних емоцій та уникнення напруги, пов'язаної з виконанням завдання, що суб'єктивно сприймається як неприємне або нецікаве, однак є важливим. Натомість другий тип характеризується виснаженням, перевантаженням, невірою у власні сили, у здатність ефективно виконати поставлене завдання, що зумовлює появу значної нервово-психічної напруги, яка виникає навіть під час думки про таку необхідність.

К.В. Дубініна виділяє такі групи причин прокрастинації: психологічні (брак мотивації загалом і до навчання зокрема, порушення вольової сфери, стрес, різні види страху (перед майбутнім, успіху, невдачі), перфекціонізм, невміння організувати себе та свій час, зайва самовпевненість, лінощі, безпорадність, нехтування власними інтересами, підвищений рівень особистісної тривожності, низька самооцінка, слабкість характеру, недостатня готовність до виконання справи, неправильні переконання або прагнення до збільшення рівня напруги); соціально-психологічні (недостатність безпосередньої комунікації з оточенням і надлишок віртуальної, зовнішні відволікаючі фактори, опір зовнішньому контролю або особистий спротив, авторитарність батьків, соціальні та сімейні проблеми); педагогічні (недостатність керівництва та консультацій із боку викладачів) і психофізіологічні (стан здоров'я, хвороби, втома, темперамент, нейротизм, імпульсивність, низький життєвий тонус) [3].

Причини академічної прокрастинації досліджувала О.В. Грабчак [1], яка встановила, що ними є такі: порушення мотиваційно-вольової сфери, а саме недостатність спонукання до виконання зовнішньо заданого завдання за браку внутрішньої мотивації; не досить розвинена вольова регуляція поведінки; нездатність у процесі «боротьби мотивів» обрати те, що «треба», а не те, що «хочеться»; страх перед майбутнім; наявність значної кількості стресогенних ситуацій; перфекціонізм; деформована система ціннісних орієнтацій; порушення комунікативних зв'язків на користь віртуального спілкування.

М.Б. Колесниченко й О.Ю. Паршакова виділяють такі типи особистості, пов'язані з проявами прокрастинації: не-прокрастинатор, якому властиві продуктивність, виконання належних дій або ухвалення рішень без відкладання на більш пізній термін; продуктивний прокрастинатор відкладає виконання

належних дій на більш пізній термін без негативних наслідків; непродуктивний прокрастинатор характеризується відкладанням дій і ухваленням рішень із можливими негативними наслідками [4].

Цікавим є погляд на прокрастинацію М.С. Дворника, який наголошує на її конструктивному впливі, стверджуючи, що, зволікаючи з виконанням поточних завдань, особистість вибудовує контекст власної поведінки та конструює власне майбутнє, а елементи уповільнення та зволікання властиві таким схвалюваним особистісним характеристикам, як розсудливість, обачність, мудрість, спокій, розставлення пріоритетів [2].

Незважаючи на значну кількість публікацій із порушеної проблеми, особливості впливу копінг-стратегій на прояви прокрастинації в студентів залишаються не досить дослідженими.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити психологічні особливості прокрастинації здобувачів вищої освіти завдяки встановленню зв'язку між рівнем прокрастинації та домінуючими копінг-стратегіями студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилось 2020 року на базі Рівненського державного гуманітарного університету й охопило 90 студентів. Було використано опитувальник загальної прокрастинації (шкала GP К. Лей) та методику діагностики копінг-механізмів (Е. Гем). Застосовано метод математичної статистики – χ^2 -Пірсона.

Під час використання опитувальника загальної прокрастинації (шкала ГРК.Лей) було встановлено, що 25,7 % обстежуваних мають високий рівень прокрастинації, 47 % – середній і 27,4 % – низький.

Респондентам із високим рівнем прокрастинації властива тенденція відкладати виконання справ на потім, що призводить до їх накопичення та знижує ефективність роботи. Така особливість зумовлена нерозвиненими навичками тайм-менеджменту, прагненням уникнути негативних переживань, пов'язаних із виконанням завдання, що можуть бути зумовлені браком в особистості до нього інтересу, невірою у власні сили щодо

його успішного виконання, або ж наявністю справ із вищою суб'єктивною пріоритетністю (зустріч із друзями, розваги тощо). Як показало додаткове опитування, студенти, що орієнтовані на професійну самореалізацію в майбутньому, частіше надають перевагу практикоорієнтованим завданням, тоді як предмети, що сприймаються як суто теоретичні, частіше підпадають під вплив академічної прокрастинації.

Студентам із середнім рівнем прокрастинації притаманна менша схильність до відкладання справ, а також більша вибірковість, що проявляється у відтермінуванні виконання тільки особливо непривабливих завдань, процес роботи над якими супроводжується вираженими астеничними емоціями. Такі респонденти характеризуються більшою відповідальністю та меншим терміном відкладання небажаної діяльності, оскільки зберігають здатність завдяки докладанню зусиль викликати мотиваційний потенціал, що дасть змогу виконати необхідну роботу.

Обстежувані, яким властивий низький рівень прокрастинації, характеризуються досить розвинутою вольовою сферою, здатні до саморегуляції поведінки, володіють внутрішньою мотивацією до навчання, що дає змогу ставати до виконання навіть ззовні непривабливих завдань у встановлені строки.

У процесі дослідження було використано методику діагностики копінг-механізмів (Е. Гем). Для подальшого опису результатів використовувалися дані респондентів із високим і низьким рівнем прокрастинації.

Розподіл емоційних копінг-стратегій студентів представлено в таблиці 1.

Для виявлення статистичної значущості відмінностей між показниками груп респондентів із високим і низьким рівнем прокрастинації використувався метод χ^2 -Пірсона. Встановлено, що студентам із низьким рівнем прокрастинації більшою мірою притаманні такі емоційні копінг-стратегії, як «Покірність» ($\chi^2 = 17,28$ за $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$), «Пасивна кооперація» ($\chi^2 = 14,22$ за

Таблиця 1

Емоційні копінг-стратегії студентів із різним рівнем прокрастинації (%)

| Група | Емоційні стратегії | | | | | | | |
|-----------------------|---------------------|------|------------------------------|------|-----------------------|------|------|-----|
| | Адаптивні стратегії | | Відносно адаптивні стратегії | | Неадаптивні стратегії | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Низька прокрастинація | 5,4 | 17,7 | 5,4 | 20,3 | 7,4 | 36,2 | 5,2 | 2,4 |
| Висока прокрастинація | 31 | 5,2 | 17,6 | 8,7 | 18,2 | 5,4 | 10,7 | 3,3 |

Де: 1 – «Протест», 2 – «Оптимізм», 3 – «Емоційна розрядка», 4 – «Пасивна кооперація», 5 – «Пригнічення емоцій», 6 – «Покірність», 7 – «Самозвинувачення», 8 – «Агресивність».

$\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$), «Оптимізм» ($\chi^2 = 10,56$ за $\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$).

Домінування копінг-стратегії «Покірність» зумовлене сприйняттям академічних завдань як таких, які потрібно виконати, не зважаючи на суб'єктивне ставлення особистості до них, навчальної дисципліни або викладача, оскільки це є вимогою навчального закладу й елементом професійного становлення. Активізація цієї копінг-стратегії відбувається за відсутності внутрішньої мотивації до вивчення предмета, відсутності уявлення про те, як здобуті знання можна буде використати на практиці, або ж з орієнтацією на отримання диплома без чіткого усвідомлення себе як представника обраної професії.

Копінг-стратегія «Пасивна кооперація» частіше активізується під час виконання групових завдань, коли кожен студент працює над своєю частиною роботи, від якості якої залежатиме успішність групового проекту. У цьому разі студент прагне вчасно та якісно виконати діяльність, щоб не підвести одногрупників, оскільки боїться їх несхвалення й осуду.

Копінг-стратегія «Оптимізм» є адаптивною та передбачає активність під час виконання завдання, основу на вірі у власні сили та в успішний результат. У цьому випадку студентам притаманна внутрішня мотивація до навчання, прагнення розкрити свій потенціал, здобути нові знання та навички в процесі виконання роботи.

У студентів із високим рівнем прокрастинації переважають такі копінг-стратегії: «Протест» ($\chi^2 = 18,12$ за $\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$), «Емоційна розрядка» ($\chi^2 = 15,22$ за $\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$), «Пригнічення емоцій» ($\chi^2 = 11,34$ за $\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$), «Самозвинувачення» ($\chi^2 = 9,28$ за $\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$).

Домінантною є копінг-стратегія «Протест», що проявляється в небажанні виконувати завдання, яке студент сприймає як некорисне чи нецікаве. Відкладання виконання таких завдань на потім зумовлене негативним ставленням респондентів до навчальної діяльності загалом або ж до окремих її аспектів (дисциплін чи видів робіт). Іншим

аспектом, що активує дію цього механізму, є невпевненість особистості у власних силах, страх не впоратися, отримати оцінку, що не узгоджується з рівнем її домагань.

Копінг-стратегія «Емоційна розрядка» проявляється у формі вивільнення негативних емоцій, що можуть бути зумовлені складністю завдання, конфліктом студента з викладачем, усвідомленням невідповідності власної особистості вимогам майбутньої професії. Усі ці фактори призводять до відстрочення виконання завдання, оскільки воно має негативний емоційний фон.

Студенти, яким властива копінг-стратегія «Пригнічення емоцій», страждають від переважання астеничних емоцій, мають недостатню здатність до саморегуляції, характеризуються зниженим емоційним фоном, що створює несприятливі умови для ефективного виконання діяльності та зумовлює прагнення до її відтермінування на невизначений строк.

Неадаптивна копінг-стратегія «Самозвинувачення» властива студентам, які відчують провину через нездатність вчасно впоратися із завданням, продуктивно розподілити свій час.

Показники, що вказують на вираженість когнітивних стратегій, представлено в таблиці 2.

Серед респондентів із низьким рівнем прокрастинації домінують такі когнітивні копінг-стратегії: «Проблемний аналіз» ($\chi^2 = 17,08$ за $\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$), «Додавання сенсу» ($\chi^2 = 15,22$ за $\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$), «Прийняття» ($\chi^2 = 13,62$ за $\chi^2_{кр} = 5,99, p < 0,05$).

Копінг-стратегія «Проблемний аналіз» проявляється в здатності знайти конструктивний підхід до розв'язання поставленого завдання та виконати його зі збереженням наявних ресурсів. Завдання умовно розкладається на окремі елементи та виконується поетапно, коли студент знаходить необхідну інформацію. Така поступовість забезпечує краще розуміння проблеми та формує стійкі навички з її розв'язання.

Стратегія «Додавання сенсу» проявляється у формуванні додаткової внутрішньої мотивації

Таблиця 2

Когнітивні копінг-стратегії студентів із різним рівнем прокрастинації (%)

| Група | Когнітивні стратегії | | | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------|-----|------|------------------------------|------|-----|-----------------------|------|-----|-----|
| | Адаптивні стратегії | | | Відносно адаптивні стратегії | | | Неадаптивні стратегії | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Низька прокрастинація | 28,2 | 5,6 | 12,7 | 6,4 | 15,6 | 5,4 | 10,3 | 5,2 | 4,4 | 6,2 |
| Висока прокрастинація | 7,4 | 5,2 | 8,7 | 11,4 | 5,4 | 5,4 | 5,4 | 18,3 | 8,5 | 24 |

Де: 1 – «Проблемний аналіз», 2 – «Установка власної цінності», 3 – «Збереження самовладання», 4 – «Відносність», 5 – «Додавання сенсу», 6 – «Релігійність», 7 – «Прийняття», 8 – «Розгубленість», 9 – «Дисимуляція», 10 – «Ігнорування».

для виконання поставленого завдання, дає змогу наситити його особистісним змістом, зробити більш цікавим.

Копінг-стратегія «Прийняття» дає змогу зняти психологічний опір щодо завдання, яке сприймається як непривабливе, що призводить до зміни емоційного фону та створює мотивацію до його виконання.

У студентів із високим рівнем прокрастинації переважають копінг-стратегії «Ігнорування» ($\chi^2 = 19,14$ за $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$) та «Розгубленість» ($\chi^2 = 16,78$ за $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$).

Стратегія «Ігнорування» зумовлює відкидання завдання як нецікавого, неприємного або такого, що вимагає значних затрат зусиль і часу. У студента немає внутрішньої мотивації щодо його виконання, і тільки зовнішні впливи змушують стати до роботи над завданням тоді, коли уникнути цього неможливо.

Копінг-стратегія «Розгубленість» активізується в разі, коли студент не володіє навичками, необхідними для виконання завдання, що змінює його емоційний фон, призводить до дестабілізації діяльності.

Аналіз поведінкових стратегій представлено в таблиці 3.

У студентів із низьким рівнем прокрастинації домінують такі поведінкові копінг-стратегії, як «Співпраця» ($\chi^2 = 15,22$ за $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$) та «Конструктивна активність» ($\chi^2 = 13,74$ за $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$).

Стратегія «Співпраця» належить до адаптивних і передбачає готовність студентів до надання й отримання допомоги, орієнтацію на групову роботу, відкритість для контактів, що підвищує ефективність навчальної діяльності.

Копінг-стратегія «Конструктивна активність» характеризується здатністю розподіляти свій час, спрямовуючи увагу на найбільш актуальні на цей момент завдання. Водночас особистість здатна ефективно виконувати діяльність, не зважаючи на різноманітні перешкоди та стресові впливи.

У респондентів із високим рівнем прокрастинації переважають такі копінг-стратегії: «Відступання»

пання» ($\chi^2 = 18,67$ за $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$), «Активне уникання» ($\chi^2 = 16,33$ за $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$), «Відволікання» ($\chi^2 = 14,12$ за $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$).

Стратегія «Відступання» пов'язана з нездатністю впоратися з труднощами, втратою ентузіазму в разі виникнення складних завдань, зниження емоційного фону та домінуванням астеничних емоцій. Під час зіткнення з труднощами особистість не докладає зусиль, щоб їх подолати, оскільки не вірить у власні сили, переконана у своїй безпорадності.

Копінг-стратегія «Активне уникання» спрямована на збереження самооцінки завдяки відмові від складних завдань, з якими індивід може не впоратися. Особистість прагне передати свою частину роботи іншим, відмовляється нести відповідальність за результати своїх дій.

Активізація стратегії «Відволікання» призводить до того, що замість виконання навчального завдання, студент обирає відпочинок або розваги, оскільки прагне отримати позитивні емоції, тоді як виконання роботи максимально відтягується, що є проявом прокрастинації.

Висновки. Прокрастинація є характеристикою, що передбачає відтермінування необхідної, але небажаної діяльності на користь іншим видам активності, що мають стеничний емоційний фон. Високий рівень прокрастинації студентів виступає чинником академічної неуспішності, не даючи змоги особистості ефективно засвоїти знання, вміння та навички, потрібні для продуктивної професійної самореалізації.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що рівень прокрастинації студентів пов'язаний із домінантними в них копінг-стратегіями. Наприклад, респондентам із низьким рівнем прокрастинації притаманні такі емоційні копінг-стратегії, як «Покірність», «Пасивна кооперація» та «Оптимізм», тоді як студентам, схильним до прокрастинації, – «Протест», «Емоційна розрядка», «Пригнічення емоцій», «Самозвинувачення». У респондентів, яким прокрастинація не властива, домінують такі когнітивні копінг-стратегії, як «Проблемний аналіз», «Додавання

Таблиця 3

Поведінкові копінг-стратегії студентів із різним рівнем прокрастинації (%)

| Група | Поведінкові стратегії | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|------|-----|------------------------------|------|------|-----------------------|------|
| | Адаптивні стратегії | | | Відносно адаптивні стратегії | | | Неадаптивні стратегії | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Низька прокрастинація | 21,2 | 17 | 5,4 | 9,3 | 7,4 | 29,3 | 5,2 | 5,2 |
| Висока прокрастинація | 8,2 | 12,6 | 5,4 | 8,4 | 16,6 | 5,2 | 20,6 | 23,6 |

Де: 1 – «Співпраця», 2 – «Звернення», 3 – «Альтруїзм», 4 – «Компенсація», 5 – «Відволікання», 6 – «Конструктивна активність», 7 – «Активне уникання», 8 – «Відступання».

сенсу», «Прийняття», а в прокрастинованих студентів – «Ігнорування» та «Розгубленість». Серед поведінкових копінг-стратегій у першій групі переважають «Співпраця» та «Конструктивна активність», а в другій – «Відступання», «Активне уникання», «Відволікання». Отже, переважно низька прокрастинація супроводжується адаптив-

ними та відносно адаптивними копінг-стратегіями, а висока – неадаптивними.

Перспективним напрямом дослідження є вивчення психологічних особливостей прокрастинації серед інших вікових категорій із метою розроблення програми, спрямованої на корекцію цієї риси.

Список літератури:

1. Грабчак О.В. Особливості академічної прокрастинації студентів-першокурсників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 4. С. 210–218.
2. Дворник М.С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 120 с.
3. Дубініна К.В. Прокрастинація як проблема психології особистості студента. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2018. Вип. 7 (52). С. 172–180.
4. Колесниченко М.Б., Паршакова О.Ю. Социологический поход к студенческой прокрастинации. *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*. 2018. № 2. С. 17–26.
5. Черничко Н.О. Прокрастинація як питання психології. *Інженерні та освітні технології*. 2017. № 4 (20). С. 148–153.
6. Milgram N.A., Batori G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*. 1993. Vol. 31. P. 487–50.

Kaminska O.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROCRASTINATION OF HIGHER EDUCATION

The article is aimed at analyzing the problem of procrastination of higher education, as a high level of procrastination negatively affects the effectiveness of educational activities, does not allow individuals to optimally allocate their time, which leads to accumulation of cases, necessitates a large amount of work in a short time, accompanied by neuropsychiatric voltage. The aim of the article is to study the psychological features of procrastination in higher education by establishing a link between the level of procrastination and the dominant coping strategies of students. An empirical study used a general procrastination questionnaire (GP K. Leigh scale) and a method for diagnosing coping mechanisms (E. Ham). The method of mathematical statistics – χ^2 -Pearson – is applied. It has been proven that procrastination is a characteristic that implies the postponement of necessary but undesirable activities in favor of other activities that have a well emotional background. The high level of procrastination of students is a factor of academic failure, not allowing the individual to effectively acquire the knowledge, skills and abilities necessary for productive professional self-realization. It is established that the level of procrastination of students is associated with their dominant coping strategies. Thus, respondents with a low level of procrastination have such emotional coping strategies as “Obedience”, “Passive Cooperation” and “Optimism”, while students prone to procrastination – “Protest”, “Emotional Discharge”, “Suppression of Emotions”, “Self-Blame”. Students who do not have procrastination are dominated by such cognitive coping strategies as “Problem Analysis”, “Adding Meaning”, “Acceptance”, and procrastinated respondents – “Ignore” and “Confusion”. Among the behavioral coping strategies in the first group is dominated by “Cooperation” and “Constructive activity”, and in the second – “Retreat”, “Active avoidance”, “Distraction”. It is established that mostly low procrastination is accompanied by adaptive and relatively adaptive coping strategies, and high – non-adaptive.

Key words: procrastination, coping strategies, success of educational activity, professional self-realization, personal destruction.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.922.7

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/07>**Казарова Г.М.**Харківський торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету**Шайхлісламов З.Р.**Харківський торговельно-економічний інститут
Київського національного торговельно-економічного університету

ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ САМОДІЯЛЬНОЇ РОЛЬОВОЇ ГРИ ПІДЛІТКІВ

У статті проаналізовано проблему соціалізації підлітків як найважливіший і водночас складний етап розвитку особистості. Ігрові засоби спілкування підлітків розглядаються як можливість здійснювати соціокультурну взаємодію між дорослими та підлітками. Зазначається, що в сучасних умовах побутує ідея соціалізації, згідно з якою світ і суспільство змінюються настільки швидко й безповоротно, що будь-які уявлення дорослих про світ, і про суспільство, і про людину у світі, і про суспільство стають неадекватними швидше, ніж дорослі їх створюють. Завдання дорослих – навчити підлітків самостійно витримувати розуміння світу та навчитися приймати підлітків у їхньому сприйнятті та розумінні світу й суспільства.

Представлено психологічну модель самодіяльної рольової гри підлітка, розглянуто та обґрунтовано її складники, культурний і соціально-психологічний зміст. Наголошується на важливості спільної творчості між дорослими та підлітками, яка розвивається на основі як створення, так і прийняття творів культури, що зумовлюють гру, цінності, способи життя, які в них представлено, і на основі безпосередньої участі підлітків і дорослих у створенні гри. У статті визначено, що самодіяльна рольова гра підлітків – це гра, основана на вільному виборі підлітками тих творів культури або тих явищ суспільного життя, персонажі та сюжети яких їх приваблюють, з метою виявлення власних уявлень про цілі, цінності, способи життя суспільства. Гра проводиться на основі вибору культурного героя, представляє цінності, значення та образи життя, які схвалює суспільство. На основі цієї гри дорослі створюють ігри, у яких намір, розподіл ролей, контроль за ходом гри здійснюються дорослими для найбільш ефективної соціалізації підлітків. Гра, спрямована на дорослих, зменшує ризик спонтанності та усуває низку проблем, пов'язаних із грою підлітків, але, відповідно, є зменшенням аматорської рольової гри з огляду на нижчий рівень її виробничої складності.

Ключові слова: соціалізація підлітків, ігрова творчість підлітків, ігрові способи соціалізації підлітків, самодіяльна рольова гра підлітків.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації та зумовлених нею трансформаційних процесів дискусії про становлення та розвиток ігрових факторів соціалізації набувають нового рівня актуальності. Дослідники схиляються до того, що проблему ігрових факторів соціалізації підлітків має бути поставлено й розв'язано в межах загальних уявлень про сутність історико-психологічних процесів, які зумовили появу в суспільстві під-

літків як особливої частини молодого покоління й поставили розвиток суспільства в залежність від здатності дорослих створити конструктивні взаємини з ними. Йдеться про суспільство, що формується під час історичних процесів Нового та Новітнього часу, осередком яких виступає науково-технічна революція [2, с. 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останніх дослідженнях, які вивчають гру та її

вплив на сучасний суспільний розвиток, велика увага приділяється феномену гри з погляду вивчення її типології та ключових характеристик [1], її онтологічної феноменології [9], визначення гри як творчої діяльності [6]. Сучасні дослідники визначають, що феномен гри є одним з основних щодо розуміння соціальної та особливо творчої природи людини, який у сучасній реальності обертається новими гранями. Однак ігрова творчість підлітків, значення гри саме в цей віковий період залишається за межами психологічних досліджень.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати соціокультурні умови виникнення підліткової ігрової творчості та на цій підставі запропонувати психологічну модель самодіяльної рольової гри підлітків, визначити роль цього феномену в розвитку особистості підлітка – як із погляду його власної творчості, так і з погляду взаємодії з дорослими, які створюють умови для виникнення гри в культурному та соціально-психологічному просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для С. Голла [13], який першим представив сучасному суспільству такі загальні уявлення, вони зумовлені таким: фізіологічний вимір перетворення дитини в підлітка призводить до втрати нею звичних засобів сприйняття та розуміння світу, інших і себе у світі. Це спонукає підлітка шукати й усвідомлювати нові принципи його спів-буття зі світом, іншими, самим собою та до внутрішніх конфліктів, конфліктів із дорослими, однолітками. Це актуалізує для підлітка засоби самовизначення й самоствердження, запропоновані Плутархом уявлення про те, що видатними діячами історії людства виступають ті, хто здійснив у зрілому віці власні юнацькі фантазії про світ і себе у світі, зробив їх зразками та нормами соціального життя для сучасників і нащадків [5; 6].

Наголосимо, що окреслений С. Голлом філософсько-літературний контекст особистісного й соціального розвитку підлітка з другої половини ХХ століття, хоча й на принципово інших, ніж у С. Голла, методологічних принципах, постає одним із головних чинників формування психологічної та соціальної своєрідності підлітків для психологів, які самодіяльну рольову гру підлітка вважають однією з найважливіших умов такого формування.

Водночас впливовою є думка, згідно з якою підлітки як особлива група в межах молодого покоління існували в людському суспільстві завжди, про що свідчить обряд ініціації. Але в індустріальному суспільстві дорослі втрачають відповідальність щодо молодого покоління, виявляються

незможними розробити такі форми керівництва підлітками, які забезпечили б цій спільноті усвідомлення власної дорослості [5; 7].

На початку ХХ ст. з'явилося уявлення про соціалізацію, згідно з яким світ і суспільство змінюються настільки стрімко та незворотно, що будь-які уявлення дорослих про світ, і про суспільство, і про людину у світі й суспільстві стають неадекватними швидше, ніж дорослі їх створюють. Завданням дорослих є, по-перше, навчити дітей, підлітків, юнаків, самостійно витримувати сприйняття, усвідомлення, розуміння світу, себе та інших у світі та втілювати їх у твори; по-друге, навчитися приймати дітей, підлітків, юнаків в їхньому сприйнятті та розумінні світу й суспільства.

Таким соціокультурним змінам відповідають якісні зміни в розвитку дитячої рольової гри, які виступають джерелами самодіяльної рольової гри підлітків. А саме: гравець починає самостійно вибирати того дорослого, роль якого він прагне здійснити в грі та самостійно ж створювати спрощені схеми дій, які в уявленні гравця є базовими для створення ігрової ролі [3; 9].

Важливими для розуміння витоків підліткової самодіяльної рольової гри є також історико-психологічні дослідження зарубіжних і вітчизняних авторів, які показали, що частина молодого покоління, яку ми вважаємо підлітками, сформувалася під час розвитку європейської школи Нового часу [2].

Усвідомлення впливу навчання в середній школі Нового часу на появу підлітків як особливої соціальної групи сучасного суспільства посилює методологічні проблеми визначення психологічної сутності цього віку в межах найбільш поширених у вітчизняній педагогічній і соціальної психології уявлень про провідну діяльність [8; 10]. З огляду на це ми вважаємо продуктивними припущення К.Н. Поливанової [7], згідно з якими підлітковий вік ще не закінчив своє формування. Водночас її дослідження можуть бути інтерпретовані як руйнування цього віку в загальноісторичній кризі дитинства, притаманній сучасному суспільству. Осередком таких драматично напружених уявлень виступає своєрідність взаємовпливу в підлітковому віці шкільного навчання, самодіяльної рольової гри, соціокультурного самоствердження [4; 7; 9; 10].

Феномен самодіяльної рольової гри підлітків виник у середині ХІХ століття на межі навчання підлітків у школі, кожна мить якого визначалася й контролювалася дорослими, що намагалися на цій підставі контролювати підлітка й поза школою, а також їхні спроби самостійно будувати

власне життя. Самодіяльна рольова гра постає одночасно втіленням оволодіння підлітками процесу шкільного навчання та протестом проти його змісту й форм. У зазначених обставинах виникають спроби підлітків об'єднуватися в ігровій групі однолітків, яка створюється на підставі розробленого ними ігрового сюжету та ігрових ролей, ігрової дійсності на межі соціальної повсякденності.

Спираючись на порівняльний теоретичний аналіз різних концептуальних підходів до підліткової ігрової творчості та феномену самодіяльної рольової гри, ми пропонуємо психологічну модель цієї гри, у якій виділено сім компонентів.

Першим компонентом самодіяльної рольової гри підлітка є сприйняття літературного твору, сюжет і персонажі якого захоплюють підлітка настільки, що він відчуває бажання створити гру на його основі. Читання книги, яка послужила чинником, що формує бажання грати, захоплює його. Підліток відчуває себе тим героєм книги, мова та вчинки якого його вразили. Мова героя книги, його вчинки сприймаються підлітком, що читає книгу, як його власна мова та вчинки. Вплив книги й читання було переважаючим до появи кіно і телебачення, які висунули на перший план сприйняття глядачем не мови героя твору, а його рухів, пластики його тіла, міміки, жести.

Отже, перший компонент моделі гри розглядається нами у двох основних варіантах. Основою гри може стати літературний твір, художня книга або кілька таких книг, пов'язаних між собою єдиною тематикою. Як такий же варіант ми розглядаємо кіно- або телеверсію того чи іншого літературного твору, а також складні, продуктивні відносини між книгою та її екранізацією, що виникають у сприйнятті їх підлітками, які обрали ці твори як основу гри. Другий варіант – це створення самодіяльної гри на основі кіно- або телефільму, що не має літературного аналога, або такий аналог не відомий підліткам, які створюють гру. Перший варіант вибору основи для гри здається нам найбільш продуктивним у плані ігрових факторів соціалізації підлітків, тому що створює найбільш складні, ефективні взаємини між підлітками, що грають, і тими персонажами й сюжетами, які вони втілюють у грі.

Другий компонент самодіяльної рольової гри підлітка – створення індивідуальної гри, що стала для підлітка, що грає, самодостатньою. Підліток вважає своє ігрове «Я» своїм справжнім «Я», а ігрову дійсність – справжньою дійсністю. Так формується індивідуальна рольова гра підлітка із самим собою, у якій підлітку загрожує сприйняття

створеної ним ігрової дійсності як єдино привабливої та навіть єдино існуючої для нього дійсності.

Для нашої проблематики важливий поворотний момент у стосунках того, хто грає, з переживанням ним чужого буття як свого власного. Критичною точкою є виявлення тим, хто грає, того, що мова героя, з яким він себе ототожнює в читанні, повинна бути завершена й обґрунтована жестом, рухом, ігровою поведінкою, які він повинен здійснити як той, хто грає. Той, хто грає, повинен створювати свою ігрову поведінку, ігрові рухи, ігрові жести. Водночас створювані ним його власна ігрова поведінка, його ігрові рухи та його ігрові жести – поведінка, рухи й жести іншої людини.

Незважаючи на те, що в кожен конкретний культурно-історичний період герої підліткової самодіяльної рольової гри різні й зображають своєрідність цього етапу розвитку суспільства, вони, безумовно, мають одні й ті ж ключові характеристики, унаслідок яких і вибираються підлітками для гри. Герой такої книги (фільму) повинен бути чітко визначений властивими тільки йому одному впізнаваними жестами та мовою. Мова й жести героя впізнаються в його вчинках. Вчинки ці можуть бути продуманими або імпульсивними, розумними або абсурдними, але вони завжди настільки значні, що абсолютно міняють ті соціальні обставини, у яких перебуває герой. Герой повинен бути наділений високим рівнем самосвідомості. Якими б не були його вчинки, він завжди судить про них і про себе, не прагнучи приписувати собі якості, якими не володіє. Герої книг, фільмів, які найбільшою мірою служать підліткам опорою для побудови гри й себе у грі, до початку оповіді про них автором усвідомлюють те, що вони не володіють у своєму суспільстві соціальним статусом, який їх влаштує. Або вони втратили цей статус через несприятливий для них збіг обставин, або ще не набули його. У будь-якому разі їм доведеться боротися за свій новий статус.

Третім компонентом самодіяльної рольової гри є створення ігрового співтовариства та колективної гри, залучення до створеної ігрової дійсності однолітків або молодших дітей і підлітків через створення для них і розподіл серед них ігрових ролей в уявній підлітком дійсності. Цей компонент може бути відсутнім, у такому разі гра триває як індивідуальна. У разі ж створення колективної гри й ігрового співтовариства, підліткам потрібно здійснити спільний вибір теми, сюжету, правил гри й розподіл ролей. Зазначимо, що такий варіант самодіяльної рольової гри створює складності з координації зусиль, подолання незгод і навіть

можливих конфліктів щодо обрання сюжету, правил і розподілу ролей. Однак ці складності в разі їх успішного подолання є продуктивними для спільноти, яка грає, загалом і кожного окремого підлітка.

Четвертим компонентом самодіяльної рольової гри підлітка є створення ігрових атрибутів. Ігрові предмети вносяться в гру на підставі визначення підлітками її змісту, умов, правил і ролей, які формують гру. До таких предметів часто належать особливості місцевості, що стає простором гри. Ігрові атрибути можуть створюватися підлітками самостійно з різним ступенем винахідливості та майстерності. Макети або справжні зразки зброї, техніки, екіпірування, що є атрибутами тієї чи іншої соціальної ролі, можуть бути безпосереднім приводом, що спонукають до ігрової творчості. До виготовлення атрибутів гри можуть залучатися дорослі, які проявляють інтерес до ігрової діяльності підлітків і мають серед них авторитет – батьки, вчителі, старші брати і сестри. У такому разі між дорослими і підлітками виникають продуктивні відносини співавторства, співтворчості в гри.

В іншому варіанті ігрова атрибутика може створюватися досить умовно, не привертаючи великої уваги гравців. Ігрову атрибутику можуть зображати умовні предмети або готові атрибути: іграшкова зброя, покупні костюми й таке інше.

П'ятим компонентом моделі самодіяльної рольової гри підлітка є відтворення сюжету обраною спільнотою або у варіанті індивідуальної гри окремим підлітком – теми гри. Відтворення сюжету може відбуватися дуже узагальнено, умовно, формалізовано. Дії гравців від імені обраних персонажів можуть зображати найзагальніші, позбавлені будь-яких своєрідних деталей і характеристик особливості сюжету обраної теми гри. У ролі ігрових персонажів не використовуються імена конкретних літературних або кіногероїв, їхні біографічні та психологічні характеристики, ними виступають узагальнені персонажі. Мови від імені тієї чи іншої ролі може не бути, або вона може бути виражена окремими вигуками, словами, з'являтися тільки іноді, не мати обов'язкового характеру. Хід гри може не зображати сюжетних колізій літературного або кіноджерела, а зображати тільки найзагальніші їхні визначення або містити деякі сюжетні повороти й деталі, що спонтанно виникають і не утримуються тривалий час, не розгортаються в цілісний сюжет. Гра підкоряється прийнятим гравцями правилам або обговореним під час планування гри, або відомим ще до такого планування. Проте така побудова підлітками самодіяльної рольової

гри дає можливість тим, хто грає, відчувати себе в уявній ситуації гри, ототожнити себе з тим чи іншим ігровим персонажем і сприйняти створену гру від її задуму до закінчення – як логічно і психологічно завершене ціле.

Відтворення сюжету обраної теми гри може відбуватися в розгорнутому варіанті. Цей варіант передбачає чітку відповідність ігрових дій учасників гри тим історичним, соціокультурним і психологічним характеристикам часу й місця, які описуються літературним або кіноджерелом самодіяльної рольової гри. У такій грі підлітки прагнуть до максимально точного відтворення сюжетних поворотів, описаних у книзі або показаних у фільмі. Таке прагнення ґрунтується на знанні як сюжетних тонкощів і нюансів, так і на знаннях тих історичних, соціокультурних реалій, на яких він оснований. Ігрові персонажі відображаються з використанням імен, біографій, деталей зовнішності. Мова від імені персонажа здійснюється як розгорнута конструкція, сюжетно мотивована й відповідна його, персонажа, психологічним особливостям. Ці мовні конструкції прагнуть якомога повніше й точніше відтворити логіку прототипу, передати його характерологічні риси. Дії та мова від імені героя в такому варіанті гри вимагають від підлітка, який грає, максимально повного й точного перевтілення в персонажа, а також знання й розуміння особливостей його мови, виділення найбільш важливих її характеристик, що відбивають суть самого героя. Знання та володіння ігровим матеріалом можуть приводити підлітків до можливості не тільки точного і глибокого відтворення сюжетів і персонажів гри, але й до ігрових імпровізацій, тобто створення таких сюжетних поворотів і таких ігрових персонажів, а також їхніх вчинків, які не представлено в літературному або кіноджерелі, проте могли би там існувати, з огляду на їхню логіку та ключові визначення. У такому варіанті відтворення сюжету самодіяльної рольової гри підлітка найбільш цінними якостями гравців стають як знання літературного джерела, так і пов'язаних у смислового і сюжетного плані інших літературних або історичних творів, знання про історичну епоху, історії зброї, техніки тощо. Підлітки, які володіють такими знаннями, можуть підказати несподіваний сюжетний поворот, який виведе гру зі смислового тупика, привнести в гру нові смисли та деталі, взяти на себе лідерство в здійсненні гри.

Шостим компонентом моделі самодіяльної рольової гри ми виділили рефлексію спільноти, що грає, або у варіанті індивідуальної гри під-

літком, який грає, щодо гри. Така рефлексія може передбачати обговорення ігрових колізій і реалій гри на підставі емоційного сприйняття. Підлітки, які завершили гру, можуть обмежитися тільки спільним переживанням найбільш яскравих вражень від неї, але можуть від емоційних оцінок гри перейти до осмислення її змістових властивостей, аналізу успіхів і невдач у грі, їхніх причин. Вийшовши зі своїх ігрових ролей, підлітки обговорюють хід гри, її сюжет і те, як вони діяли в ролі її персонажів. Таке обговорення може переходити в бесіду, змістом якої виступають більш загальні теми, ніж безпосередня тема гри. Але ці теми завжди так чи інакше зв'язуються з темою гри. Отже, підлітки можуть перейти до обговорення гри як творчого втілення або до обговорення творів культури й соціокультурних явищ, які стали підставою самодіяльної рольової гри.

Після закінчення гри та рефлексії щодо гри ігрове співтовариство може ухвалити рішення продовжити відтворення ігрових сюжетних колізій. У такому разі гра здійснюється підлітками як розвиток проектування і створення ними нової гри й чітко усвідомлюється ігровим співтовариством як її продовження. Повернення до сюжету гри може не здійснюватися підлітками, які беруть участь у грі, або повернення до того ж сюжету відбувається через значний часовий інтервал і не сприймається авторами гри як продовження тієї ж гри як єдине ціле.

Сьомим компонентом психологічної моделі самодіяльної рольової гри є, на нашу думку, зв'язування здійсненої ігрової діяльності, ігрового досвіду підлітків із позаігровою діяльністю й побудова відносин між ними. Спектр цих відносин може бути вкрай широкий. Це можуть бути

спроби створення власних літературних творів на тему гри (оповідань, п'єс, віршів, романів), втілення власних задумів у самодіяльній театральній творчості. Ігровий досвід підлітка може вплинути на вибір сфери інтересів, привести в ті чи інші спортивні секції, театральні студії, викликати інтерес до тієї чи іншої історичної, технічної, науково-популярної літератури, захоплення історією того чи іншого періоду, історією морських битв, військової справи, технічною творчістю та моделюванням. Нарешті, ігрові захоплення підлітка можуть бути пов'язані з вибором професійної діяльності, стати «грою на все життя». Таке обертання ігрового досвіду підлітків їхнім професійним, життєвим досвідом ми вважаємо найважливішим, ключовим явищем із погляду процесу соціалізації особистості.

Висновки. Отже, самодіяльна рольова гра підлітків – це гра на основі вільного вибору підлітками тих творів культури (літературних, кінематографічних, телетворів) або тих феноменів соціального життя, персонажі й сюжети яких їх приваблюють, для того, щоб виявити власні уявлення про цілі, цінності, способи життя суспільства, прийняти, відхилити або трансформувати ці цілі, цінності та способи життя. Гра здійснюється на підставі вибору культурного героя, що презентує цінності, смисли та способи життя, які схвалюються соціумом. На підставі цієї гри дорослі створюють ігри, у яких задум, розподіл ролей, контроль за ходом гри здійснюють дорослі для найбільш ефективної соціалізації підлітків. Гра, керована дорослими, знижує ризик стихійності та знімає низку труднощів здійснення гри підлітками, але, відповідно, є редуцією самодіяльної рольової гри, знижуючи рівень її продуктивної складності.

Список літератури:

1. Безчотнікова А.О. Гра та її вплив на поведінку людини. *Інформаційне суспільство*. 2016. Вип. 23. С. 102–107.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. Москва, 1975. 499 с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка (на правах рукописи). Москва; Ленинград, 1931. 504 с.
4. Долто Ф. На стороне подростка. Санкт-Петербург, 1997. 279 с.
5. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие. Москва, 1991. 378 с.
6. Москаленко В.В. Гра як фактор розвитку творчої обдарованості особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2012. Т. 12. Вип. 14. С. 175–179.
7. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 20–23.
8. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. *Избр. тр.* Москва, 1999. 670 с.
9. Фурман А.В., Шандрук С.А. Циклічно-вчинкова модель гри як онтофеноменальної данності. *Психологія і суспільство*, 2014. № 4. С. 24–66.
10. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнього дня. Москва, 1992. 464 с.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва, 1978. 304 с.
12. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург, 1996. 592 с.

13. Hall G.S. Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. New York, 1908. 136 p.

Kazarova H.M., Shaychislamov Z.R. PSYCHOLOGICAL MODEL OF AMATEUR ROLE-PLAYING GAME OF ADOLESCENTS

The article analyses the problem of socialization of teenagers as the most important and at the same time difficult stage in the development of personality. Game ways of socializing of teenagers are considered as an opportunity to carry out the sociocultural interaction between adults and teenagers. It is stated that in modern conditions there is an idea of socialization, according to which peace and society change so rapidly and irreversibly that any perceptions of adults of the world, and of the society, of the person in the world and society become inadequate faster than adults create them. The task of adults is to teach teenagers to withstand the understanding of the world themselves and learn to accept teenagers in their perception and understanding of the world and society.

A psychological model of an amateur role-playing game of a teenager is presented, its components, their cultural and social-psychological meaning are considered and validated. The importance of co-creation between adults and teenagers is underscored, which develops both on the basis of creation and acceptance of works of culture, which cause the game, values, ways of life, which are represented in them, and on the basis of direct participation of teenagers and adults in the creation of the game.

The article defines that the amateur role-playing game of teenagers is a game based on the free choice by teenagers of those works of culture or those phenomena of social life whose characters and plots attract them, in order to identify their own ideas about the goals, values, ways of life of society. The game is played on the basis of the choice of cultural hero, presents values, meanings and images of life, which are approved by the society. On the basis of this game adults create games in which the intent, distribution of roles, control over the progress of the game is exercised by adults for the most effective socialization of teenagers. The adult-driven game reduces the risk of spontaneity and eliminates a number of problems of playing by teenagers, but is thus a reduction of the amateur role-playing game, reducing its level of productive complexity.

Key words: socialization of teenagers, game creativity of adolescents, play ways of socializing the adolescents, amateur role-playing game of teenagers.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/08>**Котлова Л.О.**

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Тичина І.М.

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Дранківська А.П.

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ З РІЗНИМИ ЗАХИСНИМИ МЕХАНІЗМАМИ

Статтю присвячено проблемі психологічного благополуччя особистості з різними захисними механізмами. Відчуття благополуччя є одним із факторів, що сприяє активному залученню особистості у професійну діяльність, суспільні процеси, сприяє формуванню впевненості у власних силах. Встановлено, що одним із чинників, які можуть впливати на психологічне благополуччя, є захисні механізми. Вони є несвідомими, завдяки їм ми заспокоюємося, м'якше сприймаємо травмуючий чинник, негатив, зменшуємо напруження. У структурі психологічного благополуччя виокремлено шість основних компонентів: автономію, навколишнє середовище, особистісне зростання, позитивні відносини, самоприйняття, життєві цілі.

За результатами дослідження за методикою «Шкали психологічного благополуччя» встановлено, що у 24% досліджуваних переважає шкала «Позитивні взаємини з іншими», що свідчить про вірність, надійність, емпатійність досліджуваних. Також високі бали отримано за шкалою «Автономія» (20%) (самостійність та незалежність). Низькі результати за шкалою «Управління середовищем» (10%), що свідчить про утруднення контролю зовнішньої діяльності, неможливість передбачати та контролювати майбутні події. Загальний рівень психологічного благополуччя у досліджуваних сягає середнього рівня.

Визначено, що найчастіше досліджувані використовуються такі види психологічного захисту, як: «Заперечення» (21%) та «Компенсація» (18%). Найменше відповідей стосувалося заміщення (7%) та проєкції (7%). Загальна напруженість досліджуваних становить 68% за норми 40–50%. Це свідчить про наявність внутрішніх і зовнішніх конфліктів, брак спокою та рівноваги, наявність негативних думок, спровокованих фруструючими діями і т. д. Результати кореляційного аналізу вказують на прямий середній зв'язок між відчуттям психологічного благополуччя та захисними механізмами.

Ключові слова: психологічне благополуччя, захисні механізми, психічне здоров'я.

Постановка проблеми. Поняття психологічного благополуччя нині є досить актуальним і популярним, оскільки передбачає врахування не тільки об'єктивних факторів продуктивності (таких як умови праці, професійна компетентність, досвід), але й більшою мірою суб'єктивних (наприклад, почуття задоволеності власним життям). Відчуття благополуччя є одним із чинників, що сприяє активному залученню особистості у професійну діяльність, суспільні процеси, сприяє формуванню впевненості у власних силах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу поняття «психологічне благополуччя» закладено в дослідженнях Н. Бредберна, К. Ріффа як показник особистісної зрілості, гармонії особистості, самоактуалізації [1; 14].

Одними дослідниками (Е. Дінер, К. Ріффа, А. Созонтов) суб'єктивне благополуччя розглядається як складник психологічного благополуччя [7; 14], іншими ж (Г. Пучкова, А. Salehinejad), навпаки, – психологічне благополуччя як частина суб'єктивного [5; 15]. В окремих роботах ці поняття трактуються як синонімічні (Н. Бредберн та інші) [1; 12]. Також увага приділяється дослідженням, які присвячено вивченню впливу генетичних факторів на індивідуальні відмінності у психологічному благополуччі. Є дослідження взаємозв'язку міжособистісних рис людини і суб'єктивного відчуття благополуччя. На важливості дослідження психологічного благополуччя вказують сучасні зарубіжні дослідження науковців (А. Salehinejad, R. Heun, J. Handuleh, J. Buitrago, M. Marsh) [12; 15].

Значний внесок у дослідження поняття «психологічного благополуччя» зробила К. Ріфф. Основним в її теорії є виокремлення таких компонентів, як самосприйняття, позитивні взаємини з оточеннями, автономія та інше [14].

Аналізуючи різні дослідження, можна простежити два напрями вивчення поняття «психологічного благополуччя»: гедоністичний, де благополуччя розглядається як задоволеність – незадоволеність (Н. Бредберн) [1]; евдемоністичний, де головна увага приділяється особистісному зростанню, самоактуалізації, саморозвитку (К. Ріфф) [14].

Захисні механізми є несвідомими, завдяки їм ми заспокоюємося, м'якше сприймаємо травмуючий чинник, негатив, зменшуємо напруження. Людина нерідко використовує ці механізми для уникнення проблем і часом зловживає ними, що спричиняє викривлене сприйняття реальності та неможливість повною мірою оцінити ситуацію. Виникають вони ще в ранньому дитинстві й розвиваються надалі під впливом зовнішніх чинників, соціуму, життєвих обставин, власного саморозвитку. Проблема захисних механізмів знайшла своє відображення у працях Р. Грановської, З. Фройда, А. Фройд [3; 8; 9].

З позиції гештальттерапії І. Булюбаш розглядає такі захисні механізми, як: конфлюєнція, проєкція, інтроспекція, ретрофлексія, егоїзм, дефлексія [2]. Однак, на думку вчених (R. Campos, A. Larsen's, H. Vøggild, J. Mortensen's, L. Foldager), не досить дослідженими залишаються проблеми психологічного благополуччя осіб із різними захисними механізмами [13; 10].

Постановка завдання. Мета статті – на основі теоретичного обґрунтування сутності та чинників психологічного благополуччя визначити, емпірично дослідити взаємозв'язок відчуття психологічного благополуччя та захисних механізмів у людей різного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення загального рівня психологічного благополуччя особистості з різними захисними механізмами було використано такі методи: *теоретичні* – аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження; порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для розкриття сутності понять «психологічне благополуччя», «захисні механізми», виокремлення чинників психологічного благополуччя; *емпіричні* – тестування: методика «Шкали психологічного благополуччя» (ШПБ), діагностика механізмів психологічного захисту

(опитувальник Плутчика Келлермана Конте) [6]; *методи статистичної обробки даних* – кореляційний аналіз Пірсона. У дослідженні взяли участь 200 досліджуваних ранньої та середньої дорослості.

Для визначення психологічного благополуччя досліджуваних нами було використано методика «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф [6].

За результатами нами встановлено, що у 24% досліджуваних переважає шкала «*Позитивні взаємини з іншими*», що може свідчити про те, що досліджувані мають довірливі та хороші стосунки з оточенням, вони емпатійні, тобто здатні співпереживати, розуміють, що хороші стосунки будуються на взаємних поступках у будь-чому. Також високі бали було отримано за шкалою «*Автономія*» (20%), це вказує насамперед на самостійність і незалежність людини. Також такі результати ми можемо пов'язати з тим, що в дослідженні брали участь доволі дорослі та сформовані особистості (25-50 років), у яких є власна думка, своє сформоване «Я». Такі люди самостійно регулюють свою поведінку, а також оцінюють себе щодо власних особистих критеріїв. За шкалою «*Самосприйняття*» (18%) людина з високими балами характеризується позитивним ставленням до себе, прийняттям себе, своїх як позитивних, так і негативних якостей. Високі бали за цією шкалою також можна пов'язати з тим, що досліджувані є вже сформованими особистостями, яким насамперед не важливо «показувати свої лише найкращі сторони» та сприймати їх, а важливо бути собою. За шкалою «*Особистісне зростання*» було отримано середні показники (16%), що свідчить про самореалізацію досліджуваних, професійне становлення.

Середні показники було отримано за шкалою «*Мета*» (12%), що свідчить про те, що нині цей феномен не є настільки важливим, щоб ставити його на перше місце й зосереджувати всю увагу. Можливо, це пов'язано з тим, що людина не може знайти себе, відповідно, і важко ставити мету. Також варто згадати, що сьогодні панує світова пандемія, яка «збила з пантелику» багатьох людей, і нині людям важко зосередитися на чомусь, окрім здоров'я.

Найнижчі бали отримано за шкалою «*Управління середовищем*» (10%). Ці результати можна пов'язати з тим, що нині людям важко контролювати зовнішню діяльність, ефективно використовувати всі можливості, неможливо передбачити майбутні події. На мою думку, передусім це пов'язано з нестабільністю в країні та світі.

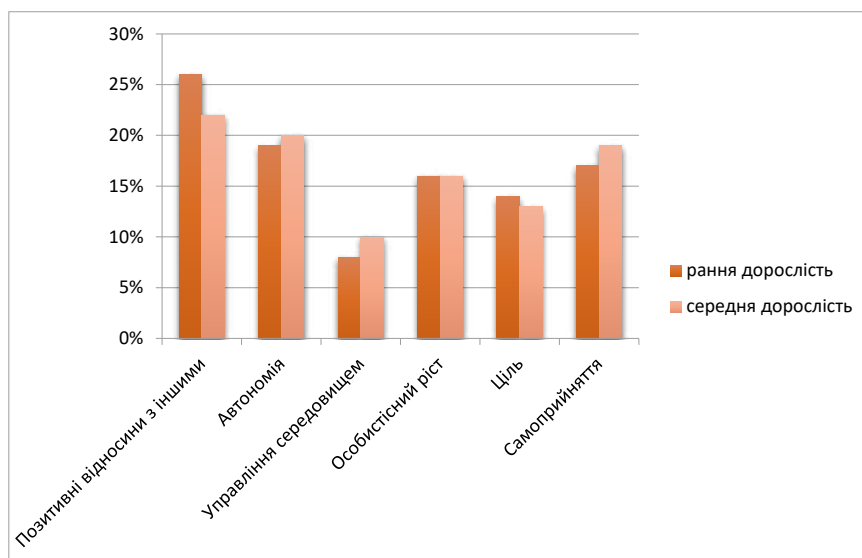


Рис. 1. Відмінності результатів за шкалами в досліджуваних ранньої та середньої дорослості

Проглядаючи результати дослідження за шкалами в людей ранньої та середньої дорослості, можемо сказати, що відрізняються результати за шкалою «Позитивні взаємини з іншими» на користь досліджуваним ранньої дорослості, оскільки налагодження позитивного контакту та наявність постійного кола спілкування в цьому віці є значно важливішим. За іншими шкалами значних відмінностей не встановлено (рис. 1).

Також доцільним є описати загальний рівень благополуччя досліджуваних, у 74% досліджуваних переважає середній рівень психологічного благополуччя, що вказує на позитивне функціонування досліджуваних загалом і за окремими складниками конструкту психологічного благополуччя. У 12% досліджуваних низький рівень психологічного благополуччя. Це може бути пов'язано з високим рівнем тривожності, оскільки дослідження проводилося в період пандемії, коли в людей страх і переживання щодо здоров'я та життя загалом.

У 14% досліджуваних високий рівень психологічного благополуччя, що свідчить про максимальну задоволеність життям, позитивним настроєм і мисленням.

Захисні механізми – підсвідома стратегія, яка захищає розум від відчуття неспокою. Захисні механізми якоюсь мірою викривлюють реальність для того, щоб людина мала змогу краще впоратися з певною ситуацією.

Діагностика захисних механізмів за допомогою методики Плутчика – Келлермана – Конте дає можливість опитати основні тенденції, які спостерігаються в досліджуваних. Серед досліджуваних найчастіше використовуються такі види психоло-

гічного захисту: заперечення (у 21% досліджуваних) та компенсація (18%). Найменше відповідей стосувалося заміщення (7%) та проєкції (7%).

Заперечення, як механізм психологічного захисту, характеризується запереченнями людини усвідомлювати деякі фруструючі, тривожні обставини або який-небудь внутрішній імпульс. Зазвичай дія цього механізму проявляється в запереченні тих аспектів зовнішньої діяльності, які є очевидними для оточення, а втім, не сприймаються самою особистістю. Інакше кажучи, інформація, яка є тривожною та може призвести до конфлікту, не сприймається. Сьогодні цей механізм психологічного захисту можна пов'язати зі світовою пандемією. Люди відмовляються вірити в погане, у негативні наслідки, зокрема летальні. З огляду на це в більшості досліджуваних використовується цей захисний механізм. *Компенсація* – захисний механізм психіки, що полягає в несвідомій чи свідомій спробі подолання реальних і уявних хиб, відновленні порушеної рівноваги психічних і психофізіологічних процесів шляхом створення протилежно спрямованої реакції або імпульсу. На мою думку, високі результати серед досліджуваних набрав, власне, цей механізм психологічного захисту через те, що більшість людей стараються компенсувати негативні емоції за допомогою позитивних дій, наслідків. Нині важко зосередитися тільки на одному позитиві, проте шукати шляхи розв'язання зовнішніх і внутрішніх проблем завжди гарне рішення.

Найменшу кількість серед усіх досліджуваних було отримано за шкалою «Заміщення», що свідчить про емоційну напругу, яка виникає під

впливом фруструючої ситуації. Досліджувані можуть здійснювати неочікувані та зазвичай дії, які не мають сенсу для послаблення внутрішньої напруги. Також низькі результати за шкалою «Проекція». У буденному житті такий механізм можна описати прикладом, коли людина постійно приписує комусь іншому власні аморальні прагнення.

Отже, загальна напруженість досліджуваних становить 68%. Це свідчить про наявність внутрішніх і зовнішніх конфліктів, відсутність спокою та рівноваги, наявність негативних думок, спровокованих фруструючими діями і т. д.

У досліджуваних середньої дорослості результати значно вищі, що свідчить про вищий ступінь заперечень фруструючих подій, досліджувані цієї категорії не хочуть сприймати та усвідомлювати наявну ситуацію. На противагу цьому досліджувані ранньої дорослості спокійніше ставляться до подій, незважаючи на те, позитивні чи негативні вони. Легше сприймають інформацію незалежно від ситуації.

Також можемо простежити значні відмінності за шкалою «Гіперкомпенсація», що свідчить про те, що люди старшого віку є більш тривожними та зазвичай перебільшують, особливо негативну інформацію. Цей вид психологічного захисту характеризується тим, що особистість запобігає вираженню неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень.

За шкалою «Регресія» в досліджуваних і ранньої, і середньої дорослості результати є однаковими. Також можна побачити, що зазвичай вищі результати за цією методикою в досліджуваних ранньої дорослості. Можна говорити про більшу потребу використання механізмів психологічного захисту.

Отже, за результатами методики «Тест для діагностики механізмів психологічного захисту» Плутчика – Келлермана – Конте можемо зробити висновки. Серед загальних середніх показників усіх досліджуваних найбільше балів було отримано за шкалою «Заперечення». Загальний рівень напруженості досліджуваних становить 68%.

Психологічний захист визначають як неусвідомлений психічний механізм, спрямований на мінімізацію негативних переживань людини через регуляцію її поведінки, підвищуючи її пристосованість і врівноважуючи психіку. Завдяки цьому рівень психологічного благополуччя буде вищим, оскільки людина задовольняє свої потреби, має позитивні думки.

Проаналізувавши результати діагностики захисних механізмів і психологічного благополуччя,

можемо зробити висновки. Згідно з результатами дослідження методики Плутчика – Келлермана – Конте (рис. 3.5), ми з'ясували, що механізмами психологічного захисту, які найчастіше використовуються в житті досліджуваних, є «Заперечення» (21%) та «Компенсація» (18%). Ці результати також переважали в досліджуваних із середнім і високим рівнем психологічного благополуччя.

У 74% досліджуваних рівень психологічного благополуччя є на середньому рівні (за результатами методики «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф). Найвищі бали за цією методикою було отримано за шкалами «Позитивні взаємини з іншими» (24%) та «Автономія» (20%). Також за цією методикою можемо простежити шкалу, за якою було отримано найменше балів – «Управління середовищем» (10%).

Встановлено, що в досліджуваних, у яких рівень психологічного благополуччя є високим, позитивні відповіді за методикою діагностики захисних механізмів є вищими, аніж у тих, у кого рівень психологічного благополуччя є низьким. Тобто, для того щоб забезпечити собі достатній рівень психологічного благополуччя, досліджувані змушені використовувати такі форми захисного реагування.

З частиною досліджуваних було проведено бесіду, під час якої на запитання «Чому, на Вашу думку, Ви використовуєте механізми психологічного захисту?», більша частина відповіла, що так безпечніше та спокійніше. Захисні механізми функціонують на рівні несвідомого, видозмінюють об'єктивне бачення реальності, щоб мінімізувати тривогу для людини.

Результати кореляційного аналізу Пірсона показали наявність взаємозв'язку між відчуттям психологічного благополуччя та захисними механізмами (0,48). У таблиці нижче наведено результати кореляції шкал психологічного благополуччя та захисних механізмів (табл. 1).

Таблиця 1
Показники кореляції шкал психологічного благополуччя та захисних механізмів особистості

| Шкали психологічного благополуччя | Захисні механізми |
|-----------------------------------|-------------------|
| Позитивні взаємини з іншими | r = 0,53 |
| Автономія | r = 0,47 |
| Управління середовищем | r = 0,48 |
| Особистісний ріст | r = 0,51 |
| Мета | r = 0,47 |
| Самоприйняття | r = 0,44 |

За цими результатами можемо говорити про наявність середнього прямого зв'язку між змінними. У нашому випадку чим більше досліджувані використовують захисні механізми, тим вищий рівень психологічного благополуччя.

Висновки. Аналізуючи теоретичну базу поняття психологічного благополуччя та захисних механізмів, можна сказати, що захисні механізми психіки безпосереднім чином впливають на формування психологічного благополуччя через запобігання дезорганізації поведінки. Емпірична база цього дослідження дає змогу зробити висновки про наявність зв'язку між відчуттям психологічного благополуччя та захисними механізмами, оскільки, порівнявши результати механізмів психологічного захисту в досліджуваних із низьким і високим рівнем психологічного благополуччя, можна ска-

зати, що результати є вищими в останніх. Результати кореляційного аналізу показали наявність взаємозв'язку між відчуттям психологічного благополуччя та захисними механізмами (0,48). Це може свідчити про те, що феномен психологічного благополуччя є досить мінливим і може змінюватися під впливом різних чинників. У нашому випадку досліджувані, у яких рівень використання захисних механізмів є високим, рівень психологічного благополуччя є значно вищим, аніж у досліджуваних із меншим використанням захисних механізмів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективами подальших досліджень вбачаємо розроблення, впровадження та перевірку ефективності програми підвищення рівня психологічного благополуччя особистості.

Список літератури:

1. Брэдберн Н. Структура психологического благополучия. Ярославль : Инфра, 2005. 13 с.
2. Булюбаш И.Д. Руководство по гештальт-терапии. Москва : Психотерапия, 2008. 768 с.
3. Грановская Р.М. Защита личности : психологические механизмы. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 352 с.
4. Дубровина И.В. Психологическая служба в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 2. С. 83–93.
5. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003. 24 с.
6. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности. Санкт-Петербург, 2001.
7. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 105114.
8. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. Москва : Педагогика-Пресс, 1993. 68 с.
9. Фрейд З. Психология масс и анализ Я / пер. с нем. Р.Ф. Додельцева. Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2017. С. 269–270.
10. Anelia Larsen's, Henrik Bøggild, Jens Tølbøll Mortensen's, Leslie Foldager. Psychopathology, Defence Mechanisms, and the Psychosocial Work Environment. *International Journal of Social Psychiatry*. 2009. № 56(6). P. 563–77. DOI: 10.1177/0020764008099555.
11. Dupuy H.J. The psychological general well-being (PGWB) index. Wenger N.K., Mattson M.E., Furberg C.D., Elinson J. eds. *Assessment of Quality of Life in Clinical Trials of Cardiovascular Therapies*. New York, NY : Le Jacq Publishing, 1984. P. 170–183.
12. R. Heun, JIM Handuleh, JETG Buitrago, MS Marsh. High variability of the current mental health practices around the globe: Twenty days in the lives of psychiatrists and other mental health care professionals from all over the world. *Global Psychiatry*. 2020. Vol 3. Issue 2. DOI: 10.2478/gp-2020-0019.
13. Rui C Campos. Personality styles and defense mechanisms in a community sample of adolescents: An exploratory study. *Bulletin of the Menninger Clinic*. 2015. № 79 (1). P.14–40. DOI: 10.1521/bumc.2015.79.1.14.
14. Ryff C. The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. P. 719–727.
15. Salehinejad A. Personality and Mental Health. Essential Notes in Psychiatry. 2012. DOI: 10.13140/RG.2.1.1058.0003.

Kotlova L.O., Tychyna I.M., Drankivska A.P. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE PERSON WITH VARIOUS PROTECTIVE MECHANISMS

The feeling of well-being is one of the factors that promotes the active inclusion of the individual in professional activities, social processes, contributes to the formation of self-confidence. One of the factors that can affect psychological well-being is protective mechanisms. They are unconscious, thanks to them we calm down, softer perceive the traumatic factor; the negative, reduce stress.

According to the results of the method "Scales of psychological well-being" K. Riff in 24% of respondents is dominated by the scale "Positive relationships with others". Also, high scores were obtained on the scale "Autonomy" (20%). The lowest scores were on the scale "Environmental Management" (10%). The results on this scale are responsible for controlling external activities, future events, stability. The general level of psychological well-being in 74% of the subjects is at an average level.

According to the Plutchik-Kellerman-Conte method, the following types of psychological protection are most often used among all subjects: denial (21%) and compensation (18%). The lowest number among all subjects was obtained on the scale of "Substitution", which indicates the emotional stress that arises under the influence of a frustrating situation. Subjects may perform unexpected and usually actions that do not make sense to relieve internal tension.

The total intensity of the subjects is 68%. This indicates the presence of internal and external conflicts, lack of peace and balance, the presence of negative thoughts provoked by frustrating actions, etc.

The results of the correlation analysis showed a relationship between the feeling of psychological well-being and protective mechanisms (0.48).

The practical significance lies in the development of a training program, the result of which we see an increase in the general level of psychological well-being, maintaining the integrity of the self-image and improving mental health.

Key words: *defense mechanisms, mental health, psychological well-being, well-being,*

Леонова І.М.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ ЖІНКАМИ – ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ

У статті наведено результати дослідження особливостей переживання почуття самотності жінками – внутрішньо переміщеними особами.

Виявлено, що у внутрішньо переміщених осіб найвищий рівень самотності спостерігається у взаємодії із соціумом та в особистісному страху залишитися самій.

Найвищий рівень переживання самотності в міжособистісних стосунках у жінок – внутрішньо переміщених осіб встановлено з новим соціальним середовищем (соціальна самотність).

Виявлено індивідуально-особистісні риси жіночої групи, які мають зв'язок із почуттям самотності. Переживання самотності внутрішньо переміщеними особами зумовлене відчуттям безнадійності, неприкаяності та неможливістю вільного вибору, що супроводжується ворожістю, агресивністю, конфліктністю, закритістю від приймаючого соціального середовища та схильністю до асоціальної поведінки.

Показано взаємозв'язок між самотністю та причинами й установками, як гіркота та образа, що є наслідком воєнних подій на території Донбасу та вимушеного переселення (об'єктивні чинники).

Наведено незадоволені потреби в жіночої групи, які мають безпосередній зв'язок із самотністю. Виявилася незадоволеною потреба в міжособистісних стосунках, що пов'язана із сімейною самотністю, яка є наслідком вимушеного переселення й демографічного розриву стосунків із близькими. Страх залишитися самій пов'язаний із незадоволеною потребою в самореалізації й матеріальними труднощами, з якими вони зіткнулися на новому місці. Водночас у групі жінок – внутрішньо переміщених осіб виявлено незадоволені потреби, які стосуються їхнього життя загалом: невизначеність цілей, низький результат, процес, який не приносить задоволення або очікуваного результату тощо.

Виявлено суб'єктивні чинники, які впливають на рівень самотності: невротичність, драгматичність, спонтанна агресивність, депресивність, емоційна лабільність, відкритість, свобода вибору, ставлення до авторитету, почуття неприкаяності, бездомність, а також особистісні досягнення, відчуженість і ізоляваність, боязнь критики, образа і гіркота та страх бути самій.

***Ключові слова:** самотність, соціально-психологічні чинники, жінки – внутрішньо переміщені особи, міжособистісні стосунки, причини, індивідуально-особистісні риси, потреби, суб'єктивний чинник, об'єктивний чинник.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлено тим, що масштабність і динамічність змін ціннісних орієнтацій і фінансово-політичних пріоритетів, спричинених військовим конфліктом, який триває на сході України, спричинили сплеск вимушеної міграції в кінці 2014 року. Під впливом несприятливих військових, політичних і соціальних факторів маси людей східних регіонів змушені були інтегруватися в інші спільноти. За підрахунками Управління з координації гуманітарних питань ООН (листопад 2019), за шість років війни на Донбасі внутрішньо переміщеними особами стали 1,3 млн осіб.

Зображуючи собою конфлікт між культурними цінностями, традиціями, правилами середовища, яке покинув індивід, і новим приймаючим середовищем, у якому йому доведеться надалі жити, взаємодіяти, спілкуватися тощо, вимушене переселення викликає шок і стрес, що погіршує здоров'я, сприяючи появі депресії, тривоги і страху, відчуття своєї непотрібності, втрати своєї етнічної ідентичності й відчуження від навколишнього середовища. Тому й на сучасний період вимушені переселенці мають певні труднощі в соціально-психологічній адаптації, а також недостатність міжособистісних взаємостосунків, які є

наслідком дій, що відбуваються на території Донбасу й тепер.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що внутрішньо переміщеними особами є люди, які змушені залишити свої домівки (місця проживання) для того, щоб уникнути наслідків воєнного конфлікту (насилля, порушень прав людини, застосування зброї) або стихійних лих чи техногенних катастроф, що не перетнули державного кордону країни. Вважається, що людина, яка пережила вимушену міграцію та екстремальні ситуації, має певні психологічні особливості у світосприйманні, пригніченості психічних функцій, наявності психологічного травмування.

Особливостям процесу психологічної та соціокультурної адаптації вимушених переселенців на нових соціальних територіях було присвячено роботи Г.Ф. Габдрахманова [2], В.В. Гриценко [3] та інших учених.

Вітчизняні психологи – О.В. Бурлака, Л.О. Кондратенко, Л.М. Манилова (2016) [1]; З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос, Л.І. Литвиненко, Л.Г. Царенко (2015) [5]; Л.А. Мельник, Г.В. Остапчук, Ю.В. Пилипас, І.М. Семенко, М.А. Грудій (2015) [6] – приділяли особливу увагу наданню психологічної допомоги постраждалим унаслідок воєнного конфлікту в Україні, які пережили кризові травматичні ситуації.

Сучасні вчені – G. Roysircar-Sodowsky & M.V. Maestas, (2000) [12], С. Ward, S. Bochner, A. Furnham (2001) [14], J.W. Berry, J.S. Phinney, D.L. Sam, P. Vedder (2006) [6] – пов'язують труднощі адаптації внутрішньо переміщених осіб з акультураційним стресом (культурний шок), розуміючи під цим терміном стан тривоги, викликаний відсутністю керівництва до дій і відсутністю чи недостатністю знань щодо дій у незнайомій ситуації, яку переживає мігрант.

Низка досліджень спрямована на вивчення впливу різних психологічних чинників, які сприяють розвитку дистресу у вимушених переселенців. Дослідники L. Benn, J.E. Harvey, P. Gilbert, C. Irons (2005) [7], M. Stroebe, M. Hewstone, H. Willis (2002) [13] виявили, що низька самооцінка, погана самодостатність, інтроверсія, залежність від інших людей, негативізм і жорстокість підвищують рівень дистресу. Крім того, на переселенців впливає культурне розмаїття приймаючого суспільства, географічна відстань і акультураційна політика, а дискримінація є провісником переживання акультураційного стресу й туги за домівкою (I. Jasinskaja-Lahti, K. Liebkind, G. Horenczyk, P. Schmitz (2003) [10], С. Ward,

S. Bochner, A. Furnham (2001) [14], R.F. Chapdelaine, L.R. Alexitch (2004) [8], D.B. Mumford (2000) [11], K. Greenland, R. Brown (2005) [10].

Отже, проблематика досліджень зосереджена переважно на вивченні різних психологічних чинників, які сприяють адаптаційному процесу вимушених переселенців у новому соціальному оточенні та впливають на переживання акультураційного стресу. Але незважаючи на нинішній **стан розробленості проблеми**, відкритими залишаються питання стосовно того, наскільки внутрішньо переміщені особи почуваються самотніми в приймаючому середовищі, і які психологічні чинники підвищують рівень самотності у вимушених переселенців.

Постановка завдання. Мета статті полягає в аналізі соціально-психологічних чинників, які призводять до виникнення почуття самотності в жінок – внутрішньо переміщених осіб із тимчасово окупованої території Донбасу.

Методологія дослідження. Під час емпіричного дослідження використовувався такий психодіагностичний інструментарій: Фрайбурзький особистісний опитувальник F P I (форма В) А.О. Крилова і Т.І. Ронгінської (Вансовская, Гайда & Гербачевский, 1997); особистісний опитувальник емоційного ставлення А.Т. Джерсайлда (Колесникова, 2019); методика діагностики комунікативної соціальної компетентності (КСК) М.П. Фетіскіна, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова (Фетискин, Козлов & Мануйлов, 2002); методика актуальності основних потреб у модифікації І.О. Акіндінової (Пугачев, 2003); тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтєва (Леонтєв, 2000); DLS (Differential Loneliness Scale) (Тихонов, 2006); SELSA (Di Tommaso & Spinner, 1993); методика суб'єктивної оцінки міжособистісних стосунків СОМО С.В. Духновського (Духновский, 2006); методика С. Бем «Маскулінність – фемініність» (Практикум по гендерной психологии, 2003); шкала інтимності Бернса (Тихонов, 2006) та методика індексу якості життя Р.С. Еліота (Практикум по психологии здоровья, 2005), опитувальник спрямованості особистості на уникнення невдач Т. Елерса (Райгородский, 2002).

Вибірка: у дослідженні взяли участь 48 жінок – внутрішньо переміщених осіб із тимчасово окупованої території Донбас. Вік досліджуваних жінок становить від 25 до 45 років.

Для статистичної обробки даних використовувались описові статистики, U-критерій Манна-Вітні, t-критерій Стьюдента, кореляційний і факторний аналіз. Обробка емпіричних даних

здійснювалося за допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows.

Виклад основного матеріалу дослідження. На підставі аналізу даних за опитувальником SELSA (Di Tommaso & Spinner, 1993), особистісним опитувальником емоційного ставлення» А.Т. Джерсайлда (Колесникова, 2019) і шкалою інтимні Бернса (Тихонов, 2006) було виявлено рівень самотності в жінок – внутрішньо переміщених осіб із тимчасово окупованої території Донбасу (табл. 1).

Таблиця 1

Показники самотності жінок – внутрішньо переміщених осіб

| | Середнє значення (n=48) | Стандартне відхилення |
|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| Соціальна самотність | 46,3 | 19,0 |
| Сімейна самотність | 19,8 | 12,5 |
| Романтична самотність | 35,4 | 11,6 |
| Самотність | 0,7 | 0,9 |
| Страх бути самій | 3,7 | 1,4 |

Таблиця 2

Значення коефіцієнтів кореляції між почуттям самотності та досліджуваними показниками групи жінок – внутрішньо переміщених осіб

| Показники | Соціальна самотність | Сімейна самотність | Романтична самотність | Самотність | Страх залишитися самою |
|--|----------------------|--------------------|-----------------------|------------|------------------------|
| Показники міжособистісних стосунків | | | | | |
| Дружба | -0,40* | | 0,45* | | |
| Конфліктність у стосунках | 0,38* | | -0,38* | | |
| Напруженість у стосунках | | | -0,40* | | |
| Агресія у стосунках | | | -0,40* | | |
| Маскулінність і фемінність | | | | | -0,39* |
| Індивідуально-особистісні риси | | | | | |
| Спонтанна агресивність | | -0,51* | | | |
| Депресивність | | -0,42* | | | |
| Сором'язливість | | -0,44* | | | |
| Відкритість | | -0,53* | | | |
| Відчуття неприкаяності, бездомність | | | 0,44* | | |
| Ворожий конфлікт | | | | | -0,38* |
| Свобода вибору, ставлення до авторитету | | | | 0,36* | |
| Свобода волі | | | | 0,38* | |
| Життєрадісний (III Д) | | | | -0,36* | |
| Схильність до асоціальної поведінки (IX П) | | | | 0,53** | |
| Причини й установки | | | | | |
| Спілкування з друзями та близькими | 0,46* | | | | |
| Боязнь критики | | -0,39* | | | |
| Відчай | | | -0,40* | | |
| Депресія | | | -0,48** | | |
| ІЯЖ (індекс якості життя) | | | -0,44* | | |
| Образ і гіркота | | | | -0,37* | 0,40* |
| Мотиви та потреби | | | | | |
| Потреба в міжособистісних зв'язках | | 0,37* | | | |
| Матеріальне становище | | | | | -0,38* |
| Потреба в самореалізації | | | | | 0,38* |
| Мета в житті | | | | -0,48** | |
| Загальний показник життя (ОЖ) (цілі, результат, процес, контроль тощо) | | | | -0,38* | |

Примітки: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Аналіз даних табл. 1 показав, що найбільш високе середнє значення отримано за шкалою «Соціальна самотність», а найнижче – за шкалою «Самотність», усі останні шкали є на середньому рівні. Згідно з розрахованим середнім, шкали опитувальників можна ранжувати так: соціальна самотність (M = 46,3), романтична самотність (M = 35,4), сімейна самотність (M = 19,8), страх бути самій (M = 3,7) і самотність (M = 0,7). Отримані значення за шкалами «Сімейна та романтична самотність», а також «Страх залишитися самій» є на середньому рівні (помірно виражені), показник шкали «Соціальна самотність» перебуває на високому рівні, а загальний показник самотності має слабо виражений стан.

Отже, можна зробити висновок, що група жінок – внутрішньо переміщених осіб має високий рівень прояву «соціальної самотності», який зумовлений наслідком їхнього вимушеного переселення в інше соціальне середовище, де треба встановлювати нові стосунки й соціальні зв'язки з приймаючим населенням. Також у них виражений «страх бути самій», який вказує на певні труднощі щодо соціальної адаптації, зокрема на переживання ними акультураційного стресу.

Отже, найбільший вплив на виникнення почуття самотності жінок – внутрішньо переміщених осіб мають соціальна самотність і страх залишитися самій, які пов'язані з вимушеним переселенням у нове соціальне середовище (труднощі в соціальній адаптації, переживання акультураційного стресу).

Аналіз кореляційних зв'язків самотності з показниками міжособистісних стосунків, індивідуально-особистісними рисами, мотивами та потребами, причинами й установками представлено в таблиці 2.

Отримані дані (табл. 2) свідчать про те, що між міжособистісними стосунками й самотністю є взаємозв'язок, де у групі жінок – внутрішньо переміщених осіб загальний показник самотності і романтична самотність, перш за все пов'язані

з конфліктністю у стосунках із приймаючим населенням (різні погляди на життя, мова, ставлення до роботи тощо), а також із відсутністю близьких друзів і підтримуючого оточення, яке залишилося на окупованій території або переїхало(и) в інші місця поселення або країни.

Також можна говорити й про взаємозв'язок між самотністю та індивідуально-особистісними рисами, що пов'язані з переживанням почуття самотності в жінок – внутрішньо переміщених осіб. Вони зумовлені відчуттям своєї безнадійності та неприкаяності, а також неможливістю вільного вибору, який був можливий в усталених умовах життя на тимчасово окупованій території. Це, зокрема, схильність до асоціальної поведінки, наслідком якої є стримана ворожість, агресивність, конфліктність і закритість від приймаючого соціального середовища.

Самотність також має зв'язок із причинами й установками, а саме з гіркою та образою, які зумовлені їхнім вимушеним переселенням, за якого більшість із них втратила свої домівки, роботу та близьке коло друзів.

Аналіз кореляційних зв'язків між самотністю й мотивами та потребами виявив, що у групі жінок – внутрішньо переміщених осіб сімейну самотність супроводжує незадоволена потреба в міжособистісних стосунках, яка є наслідком вимушеного переселення й демографічного розриву стосунків із близькими. Їхній страх залишитися самій підвищує незадоволена потреба в самореалізації й матеріальні труднощі, з якими вони зіткнулися на новому місці. Також виявлено, що їхнє переживання самотності пов'язане з незадоволеністю загальним показником життя: невизначеність цілей, низький результат (фінансовий дохід), процес, який не приносить задоволення або очікуваного результату тощо. Тобто все те, що виступає мотивом і стимулом для особистісного розвитку особистості й самореалізування.

Отже, результати кореляційного аналізу показників самотності виявили, що не тільки

Таблиця 3

Чинники почуття самотності в жінок – внутрішньо переміщених осіб

| № | Чинникові загрузки | Чинники |
|---|--------------------|--|
| 1 | 33,6% | Дратівливість (0,97), спонтанна агресивність (0,94), депресивність (0,90), емоційна лабільність (0,85), відкритість (0,84) |
| 2 | 13,1% | Боязнь критики (-0,73), свобода вибору, ставлення до авторитету (0,56), уникнення невдач (0,42) |
| 3 | 10,4% | Відчуженість та ізольованість (0,75), почуття неприкаяності, бездомність (-0,72), особистісні досягнення (-0,57) |
| 4 | 8,3% | Невротичність (0,74), страх бути самому (0,72), образа і гіркота (0,54) |

суб'єктивні чинники впливають на самотність жінок-внутрішньо переміщених осіб, а й об'єктивні (соціальні) чинники – вимушене переселення, приймаюче оточення.

На основі факторного аналізу в структурі самотності в жінок – внутрішньо переміщених осіб виділено чотири чинники, внесок яких у сукупну дисперсію даних становить 65 % (табл. 3). Аналіз адекватності факторної моделі, а саме критерій сферичності Бартлета ($p < 0,001$) має статистичну значущість і вказує на те, що змінні між собою корелюють, а також міра вибіркової адекватності Кайзера–Меєра–Олкіна (КМО) (0,733) є високою.

Змістове наповнення чинників показує джерела виникнення почуття самотності в жінок – внутрішньо переміщених осіб. З таблиці 3 видно, що на самотність здійснюють безпосередньо вплив *суб'єктивні чинники*, а саме – *індивідуально-особистісні риси*, як: невротичність, дратівливість, спонтанна агресивність, депресивність, емоційна лабільність, відкритість, свобода вибору, ставлення до авторитету, почуття неприкаяності, бездомність, а також *особистісні причини*, як: особистісні досягнення, відчуженість і ізолюваність, боязнь критики, образа гіркота, страх бути самій; і незадоволена *потреба* в униканні невдач.

Висновки. Отримані під час дослідження результати свідчать про те, що жінкам – внутрішньо переміщеним особам притаманна самотність у взаємодії із соціумом (соціальна самотність), а також особистісний страх залишитися самій, які мають певний зв'язок із вимушеним переселенням у нове соціальне середовище, у якому вони переживають труднощі в соціальній адаптації, а також акультураційний стрес.

Результати кореляційного аналізу показників самотності й показників міжособистісних відносин показали, що почуття самотності в жінок – внутрішньо переміщених осіб мають зв'язок не тільки з міжособистісними стосунками в соціумі та конфліктністю у стосунках із приймаючим населенням, а також і з відсутністю близьких друзів та підтримуючого оточення, що безпосередньо зумовлено об'єктивними чинниками, як вимушене переселення, та події, які відбувалися на території Донбасу.

Виявлено, що переживання самотності внутрішньо переміщеними особами пов'язане з

індивідуально-особистісними рисами, які зумовлені відчуттям безнадійності, неприкаяності та неможливістю вільного вибору, що супроводжується ворожістю, агресивністю, конфліктністю, закритістю від приймаючого соціального середовища та схильністю до асоціальної поведінки.

Також виявлено зв'язок між самотністю і причинами та установками, а саме з гіркотою й образою, яка є наслідком вимушеного переміщення, унаслідок якого більшість із них втратила свої будинки, роботу і близьке коло друзів, з якими вони спілкувалися.

Встановлено, що у групі жінок – внутрішньо переміщених осіб сімейну самотність супроводжує незадоволена потреба в міжособистісних стосунках, яка є наслідком вимушеного переселення і та демографічного розриву стосунків із близькими. Страх залишитися самій підвищує незадоволена потреба в самореалізації й матеріальні труднощі, з якими вони зіткнулися на новому місці. Також виявлено, що самотність пов'язана з незадоволеністю загальним показником життя, а саме: невизначеність цілей, низький результат (фінансовий дохід), процес, який не приносить задоволення або очікуваного результату тощо.

Отже, результати кореляційного аналізу показників самотності виявили, що не тільки суб'єктивні чинники мають зв'язок із самотністю жінок – внутрішньо переміщених осіб, а й соціальний чинник – вимушене переселення та приймаюче населення.

Показано, що на виникнення почуття самотності у вимушено переміщених осіб впливають такі суб'єктивні чинники, які пов'язані з *індивідуально-особистісними рисами* (невротичність, дратівливість, спонтанна агресивність, депресивність, емоційна лабільність, відкритість, свобода вибору, ставлення до авторитету, почуття неприкаяності, бездомність), а також з *особистісними причинами* (особистісні досягнення, відчуженість і ізолюваність, боязнь критики, образа і гіркота, страх бути самій).

Перспективи подальших досліджень. Як напрям подальшого вивчення проблеми може стати використання регресійного та дисперсійного аналізу для прогнозування та виявлення прихованих взаємозв'язків у змінних, які впливають на підвищення або пониження рівня самотності.

Список літератури:

1. Бурлака О.В., Кондратенко, Л.О., Манилова Л.М. Вплив стресу «гібридної» війни на психічне та фізичне здоров'я вчителів. *Технології розвитку інтелекту*. Київ. 2016. Т. 2. Вип. 2. http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_3.

2. Габдрахманова Г.Ф. Социокультурная адаптация беженцев и вынужденных переселенцев в республике Татарстан: Монография. Казань: Институт истории АН РТ, 2003. 148 с.
3. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России / Ин-т. психологии РАН. Москва, 2002. 252 с.
4. Кісарчук З.Г., Омельченко Я.М., Лазос та ін. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій. Київ : ТВ «Видавництво Логос». 2015. 207 с.
5. Мельник Л. А., Остапчук Г. В., Пилипас Ю. В., Семенко І. М. та ін. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України. / Л. С. Волинець (Ред.). Київ : ТОВ Видавничий дім «Калита» 2015. 37 с.
6. Berry, J.W., Sam, D.L. Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*. 2006. P.303-332 <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>.
7. Benn, L., Harvey, J.E., Gilbert, P., Irons, C. Social rank, interpersonal trust and recall of parental rearing in relation to homesickness. *Pers Individ Diff*, 2005. Vol.38, P.1813–1822. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.11.010>.
8. Chapdelaine, R.F., Alexitch, L.R. Social skills difficulty: model of acculturative stress for international graduate students. *J Coll Stud Develop*. 2004. Vol. 45(2). P. 167–184. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0021>.
9. Greenland, K., Brown, R. (2005). Acculturation and contact in Japanese students studying in the United Kingdom. *J Soc Psychol*. 2005. Vol. 145(4). P. 373–389. DOI: 10.3200/SOCP.145.4.373-390.
10. Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Horenczyk, G., Schmitz, P. The interactive nature of acculturation: perceived discrimination, acculturation attitudes and stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel, and Germany. *Int J Intercult Relat*. 2003. Vol. 27(1), P. 79–97. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00061-5](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00061-5).
11. Mumford, D.B. Culture shock young British volunteers working abroad: predictors, risk factors and outcome. *Transcult Psychiatry*. 2000. Vol. 37(1). P. 73–87. <https://doi.org/10.1177/136346150003700104>.
12. Roysircar-Sodowsky, G., & Maestas, M.V. Acculturation, ethnic identity, and acculturative stress: Evidence and measurement. In R. H. Dana (Ed.), *Handbook of crosscultural and multicultural personality assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2000. P. 131-172.
13. Stroebe, M., van Vliet, T., Hewstone, M., Willis, H. Homesickness among students in two cultures: antecedents and consequences. *Br J Psychol*. 2002. Vol. 93. P. 147–168. DOI: 10.1348/000712602162508.
14. Ward, C., Bochner S., Furnham, A. *The psychology of culture shock*, 2nd edn. Routledge, London. 2001. 384 p. <https://doi.org/10.4324/9780203992258>.

Leonova I.M. SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE EXPERIENCE OF LONELINESS BY WOMEN – INTERNALLY DISPLACED PERSONS

The article presents the results of a study of the peculiarities of experiencing feelings of loneliness by internally displaced persons.

It was found that internally displaced persons have the highest level of loneliness in interaction with society, and in personal fear of being alone.

The highest level of loneliness in interpersonal suckers in internally displaced persons was established with a new social environment (social loneliness).

Individual-personal traits of the female group, which are connected with the feeling of loneliness, are revealed. The experience of loneliness by internally displaced persons is due to feelings of hopelessness, restlessness and inability to make free choices, accompanied by hostility, aggression, conflict, isolation from the host social environment and a tendency to antisocial behavior.

The relationship between loneliness and causes and attitudes as bitterness and resentment as a result of military events in the Donbas and forced resettlement (objective factors) is shown.

The unmet needs of the female group, which are directly related to loneliness, are listed. The need for interpersonal relationships due to family loneliness, which is the result of forced relocation and the demographic rupture of relationships with loved ones, has been unmet. The fear of being left alone is associated with an unmet need for self-realization and the financial difficulties they face in their new place. At the same time, a group of internally displaced women identified unmet needs that affect their lives in general: uncertainty of goals, low results, a process that does not bring satisfaction or the expected result, and so on.

Subjective factors that affect the level of loneliness: neuroticism, irritability, spontaneous aggression, depression, emotional lability, openness, freedom of choice, attitude to authority, feelings of restlessness, homelessness, as well as personal achievements, alienation and isolation, fear of criticism, resentment and bitterness, and fear of being yourself.

Key words: *loneliness, socio-psychological factors, internally displaced women, interpersonal relationships, causes, individual personality traits, needs, subjective factor, objective factor.*

Нікольська А.Д.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ЗВ'ЯЗОК ПОВЕДІНКОВИХ СТРАТЕГІЙ СПОЖИВАЧІВ І СПОСОБІВ УХВАЛЕННЯ РІШЕНЬ ПРО КУПІВЛЮ

У статті викладено та проаналізовано взаємозв'язок провідних стилів діяльності споживачів зі способами ухвалення рішень про купівлю. Визначено, що соціально-психологічні особливості споживчої поведінки є необхідним елементом загальної структури взаємодії людини та соціуму, способом реагування на інформаційні стимули. Відповідно, ці особливості передбачають індивідуальні риси комунікації кожного з типів особистості із зовнішнім світом, мають певний набір ознак, враховуючи які, комунікацію можна побудувати максимально ефективно. Теоретичним підґрунтям дослідження стала модель навчання Д. Колба як спосіб обробки нової інформації, що знайшла своє відбиття в повсякденній когнітивній діяльності людини, а саме обробки інформації, що надходить від зовнішнього світу та способу реагування на отримані когніції. Пояснено, як провідний тип діяльності впливає на споживчу поведінку та як спосіб ухвалення рішень дає можливість реагувати на рекламну пропозицію. Зазначено, що вагому роль у споживчій поведінці відіграють способи взаємодії з навколишнім світом: активне експериментування, рефлексія, раціоналізація, уникання активності. Визначено, які типи споживачів частіше схильні відкидати або приймати рекламні пропозиції, які чинники впливають на їхні рішення. Проаналізовано, які способи психологічного захисту використовують різні типи: уважність до обставин, уникання відповідальності, прокрастинація замість активних дій, надуважність до незначних деталей. Зважаючи на отримані результати дослідження, запропоновано основні методи роботи зі споживачами кожного з типів, які мають на меті зниження рівня недовіри до рекламного звернення та підвищення якості розуміння інформації. Використовуючи запропоновану нами класифікацію, можна скерувати інформаційний вплив так, щоб досягти бажаної мети комунікації та взаєморозуміння з різними типами споживачів.

Ключові слова: стилі діяльності, ухвалення рішень, споживча поведінка, когнітивний стиль, купівельні рішення.

Постановка проблеми. Соціальна категорія споживачів є неоднорідною за своєю структурою та може поділятися на підкатегорії, відповідно до чинників споживчої поведінки. Одним із таких чинників є здатність сприймати інформацію рекламного звернення та реагувати на неї певним чином, ухвалюючи або ні рішення про купівлю товарів або послуг. Особливої уваги потребує дослідження соціально-психологічного аспекту взаємозв'язку стилів діяльності та способів ухвалення рішень про купівлю, оскільки воно дає змогу вивчити поведінкові реакції на рекламний стимул.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання споживчої поведінки активно досліджується вітчизняними та зарубіжними науковцями. Т.Ю. Кулаковський [6] досліджував явище дефіциту як чинник впливу на поведінку споживача; О.С. Євсейцева та Д.С. Потєха розглядали психологічний вплив на споживачів [2], звертаючись до моделі мислення, створеної Д. Канеманом;

потреби як мотив споживацької поведінки розглядає О.М. Величко [1], а О.В. Овчар розглядає портрет споживача крізь призму соціальних потреб [7]. Незважаючи на широке коло праць, типологія споживчої поведінки або спиралася на когнітивно-емоційний складник особистості, або розроблялася відповідно до економічних класифікацій. Нині соціальна психологія має малу кількість досліджень, що розкривають когнітивно-діяльнісний аспект споживчої поведінки.

Постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті когнітивно-поведінкового аспекту ухвалення рішення про купівлю або відмову від купівлі запропонованого товару, яке є наслідком суб'єктивної обробки рекламного стимулу. Отже, визначення основних стилів діяльності та способів ухвалення рішень дасть змогу класифікувати індивідуальні (суб'єктивні) стилі діяльності споживачів у ситуаціях ухвалення рішень, дослідити взаємозв'язок стилів діяльності та способів ухвалення рішень.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз і синтез наявних наукових концепцій чинників виникнення та реалізації споживчої поведінки, емпіричні – «Опитувальник стилів діяльності LSQ» (адаптовано А.Д. Ішковим і Н.Г. Мілорадовою), «Мельбурнський опитувальник ухвалення рішень» (в адаптації Т.В. Корнілової), коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена.

Виклад основного матеріалу дослідження. У роботах науковців питання споживчої поведінки досліджується досить однобічно, найчастіше акцент робиться на емоційно-вольовій частині особистості, незважаючи на когнітивно-поведінкову, яка, на нашу думку, відіграє важливу роль у житті людини. О.В. Овчар досліджує соціально-психологічні чинники споживчої поведінки, розглядаючи мотиваційну сферу як рушійну силу споживчої поведінки, зі свого боку, потреби як мотив споживацької поведінки розглядає й О.М. Величко.

З погляду інтелектуальної оцінки комунікації О.С. Євсейцева та Д.С. Потеха [2, с. 30–34] розглядали психологічний вплив на споживачів, звертаючись до моделі мислення, створеної Д. Канеманом, проте не враховували той факт, що покупці здебільшого чинять ірраціонально. Про тенденцію до ірраціональних дій також говорить Т.Ю. Кулаковський, досліджуючи явище дефіциту як чинник впливу на поведінку споживача [6, с. 71–79].

Усе вищезазначене привело нас до необхідності дослідити, як діяльність людини пов'язана з ухваленими рішеннями, зокрема, у сфері споживчої поведінки. Оскільки рішення про купівлю виникає на основі отриманої рекламної пропозиції, варто звернутися до типів сприйняття інформації.

Досліджуючи когнітивні типи сприйняття інформації, Д. Колб виокремив чотири типи стилів навчання [4, с. 121–123]. На нашу думку, подана нижче класифікація не повинна обмежуватися тільки стосунком до навчальної діяльності, а може охарактеризувати типи прийняття, обробки (аналізу та синтезу), перетворення суб'єктами отриманої інформації, зокрема текстових рекламних звернень. Коротко охарактеризуємо кожен із них.

Пристосування базується на інтуїтивному сприйнятті стимулів, надаючи логічному осмисленню другорядну роль. Автор припускається думки, що представники цього типу в справі отримання інформації покладаються на оточення, після чого вже самостійно її аналізують; воліють ретельно опрацьовувати свої плани. Їх здатні захищати нові ситуації та завдання.

Відсторонення означає прагнення суб'єкта спостерігати, а не робити, і розв'язувати посталі проблеми за допомогою збору інформації та уяви. Тому представники цього типу здатні розглядати ситуації з різних кутів зору та якнайкраще проявляють себе в умовах, коли потрібно генерувати нові ідеї, наприклад під час мозкового штурму.



Рис. 1. Модель стилів навчання Д. Колба

Результати дослідження стилів діяльності споживачів за методикою «Опитувальник стилів діяльності LSQ»

| Шкала | Низький рівень | | Середній рівень | | Високий рівень | |
|--------------|----------------|-----|-----------------|-----|----------------|-----|
| | Осіб | % | Осіб | % | Осіб | % |
| Діяч | 59 | 23% | 134 | 53% | 62 | 24% |
| Рефлексуючий | 35 | 14% | 143 | 56% | 76 | 30% |
| Теоретик | 21 | 8% | 106 | 42% | 127 | 50% |
| Прагматик | 48 | 19% | 141 | 56% | 65 | 25% |

Стиль відстороненості може корелювати з високим рівнем сензитивності, емоційності та експресивності. Представники цього виду можуть добре працювати в команді, отримувати відгуки про свою роботу, збирати інформацію; вони з готовністю прислухаються до думки інших людей.

Конвергенція передбачає схильність суб'єкта до рішення технічних завдань, а не проблем міжособистісного характеру. Вони найбільш повно реалізують свій потенціал під час розв'язання практичних завдань, а рішення ухвалюють шляхом пошуку конкретних відповідей на конкретні запитання; люблять експериментувати з новими ідеями, моделювати та працювати зі спеціалізованими додатками для розв'язання реальних завдань.

Асиміляція робить акцент на логічному підході до абстрактних ідей і концепцій, які здаються важливішими за міжособистісне спілкування або розв'язання практичних завдань. Представники цього типу здатні розуміти широкий діапазон інформації та організувати її в чіткому логічному порядку, через що асиміляція більш

ефективна в науковому середовищі. Таким людям також подобається всебічно обмірковувати ситуацію й досліджувати різні аналітичні моделі.

Послідовники концепції Д. Колба розглядали навчання як трифазний цикл, який починається з отримання конкретного досвіду (перша фаза), переходить до рефлексії (друга фаза), яка потім призводить до певних дій (третья фаза), що дає новий конкретний досвід для рефлексії.

Об'єднуючи напрацювання Д. Колба, А. Хоней, А. Мемфорд, у літературі [4] явище представлено у вигляді графічної моделі (Рис. 1).

На основі цієї типології П. Хоней і А. Мемфорд розробили опитувальник стилів діяльності LSQ, який згодом адаптували А.Д. Ішков і Н.Г. Мілорадова [3]. Опитувальник дає змогу класифікувати досліджуваних за принципом провідних стилів діяльності в ситуації необхідності ухвалення рішень, поділяючи їх на такі групи:

1. Діяч – імпульсивний, орієнтований на пошук відчуттів екстраверт (тактика користування попереднім досвідом).

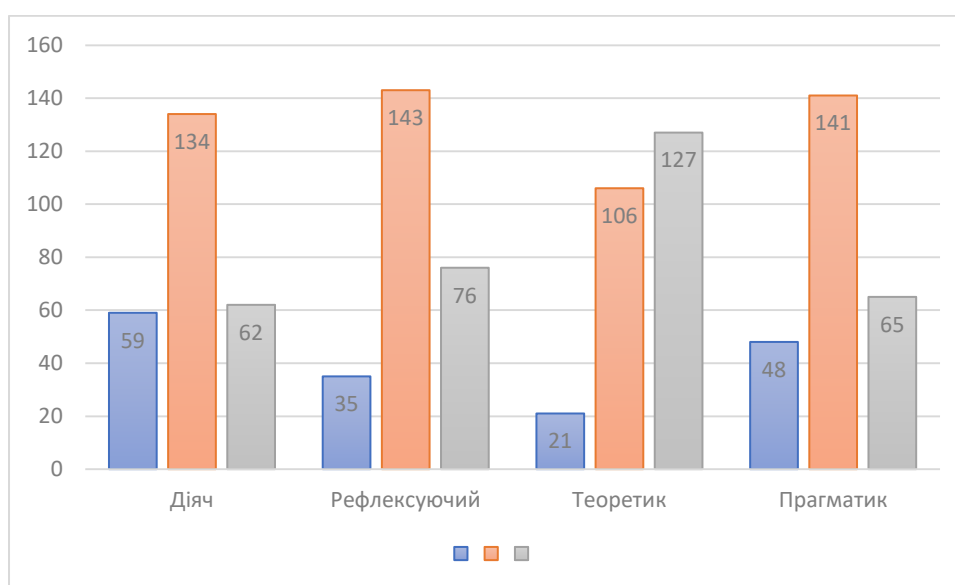


Рис. 2. Результати дослідження стилів діяльності споживачів за методикою «Опитувальник стилів діяльності LSQ»

2. Рефлексуючий – обережний, методологічний інтроверт (тактика спостереження та рефлексії).

3. Теоретик – об’єктивний, раціональний ерудит (тактика формулювання абстрактних понять).

4. Прагматик – практичний, доцільний реаліст (тактика активного експериментування).

За результатами проведеного констатувального експерименту маємо наступний розподіл досліджуваних за типами ухвалення рішень (табл. 1).

Графічне представлення кількості осіб, що у своїй поведінці тяжіють до певного стилю діяльності дасть змогу продемонструвати розподіл досліджуваних за стилями діяльності.

Стиль «Діяч» притаманний у високому ступені 62 досліджуваним (23%). Згідно з інтерпретацією авторів методики, за допомогою нього респондентам вдається частіше перебувати в центрі уваги, наприклад керувати проектом, вести дискусію; отримувати нову інформацію з великої різноманітності даних. Поведінкові патерни дають змогу поводитися більш розкуто, спокійно реагувати на власні помилки, жартувати, легше переносити ситуацію напруги, швидких змін, чергування

різноманітних завдань, змагання. У цього типу досліджуваних добре розвинена волюва сфера, що дає змогу не завжди дотримуватися встановлених правил; бути ефективними й активними навіть у несприятливих умовах.

Стиль «Рефлексуючий» притаманний у високому ступені 76 досліджуваним (30%). Така поведінка дає змогу у важливій ситуації заздалегідь підготуватися, вивчити суть питання; дає змогу сприйняти думки інших людей (зібрати велику кількість думок, що становлять широке розмаїття поглядів). Дії попередньо вимагають пошуку інформації, ретельного дослідження проблеми, збору та детальної аналітики наявної інформації, дають можливість ретельного спостереження та обмірковування; дають змогу спостерігати ситуацію з боку, забезпечують конструктивний обмін думками в межах заздалегідь погоджених правил. Отже, зважений і послідовний стиль діяльності дає можливість ухвалювати рішення у власному ритмі, уникаючи надмірного зовнішнього тиску.

Стиль «Теоретик» притаманний у високому ступені 127 досліджуваним (50%). Діяльність

Таблиця 2

Результати дослідження провідних способів ухвалення рішень реципієнтів реклами

| Шкала | Мінімальне значення (к-сть осіб) | | Середнє значення (к-сть осіб) | | Максимальне значення (к-сть осіб) | |
|----------------|----------------------------------|-----|-------------------------------|-----|-----------------------------------|-----|
| | Осіб | % | Осіб | % | Осіб | % |
| Пильність | - | - | 45 | 18% | 209 | 82% |
| Уникнення | 25 | 10% | 130 | 52% | 99 | 38% |
| Прокрастинація | - | - | 192 | 76% | 62 | 24% |
| Надуважність | - | - | 194 | 77% | 60 | 23% |

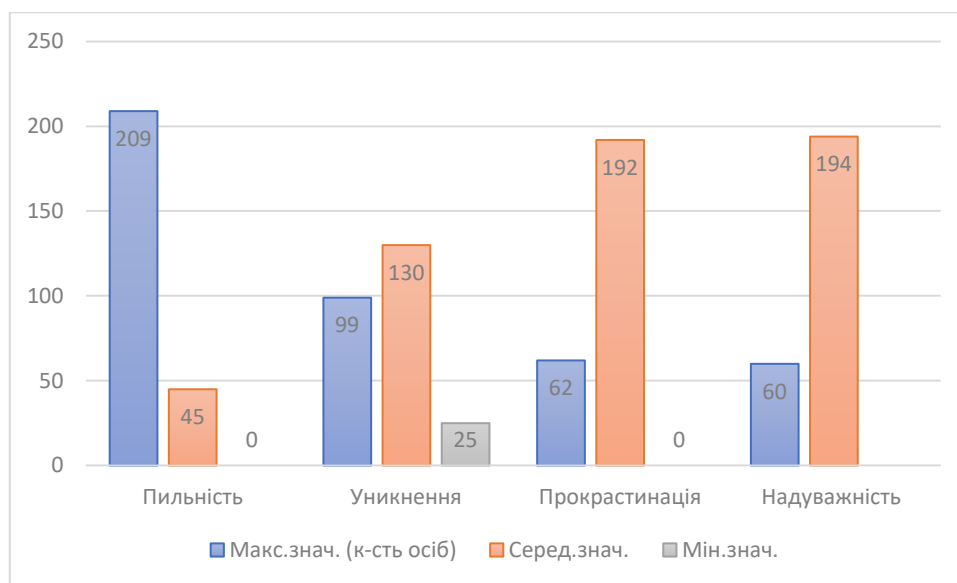


Рис. 3. Результати дослідження провідних способів ухвалення рішень реципієнтів реклами за шкалами

у межах цього стилю передбачає потребу особистості в наявності часу для методичного дослідження зв'язків між ідеями, подіями та ситуаціями, завдяки чому можливо поставити під сумнів і перевірити методологію та логіку, що лежить в основі предмета діяльності, шляхом запитань і відповідей або пошуку протиріч; аналізу складних ситуацій, бесіди з компетентними фахівцями; структурованої діяльності, що має чітко сформульовані мету і програму; освоєння раціональних і логічних ідей і концепцій, викладених аргументовано. У процесі спільної діяльності з оточенням часто відбувається аналіз причин успіхів і помилок, робляться загальні висновки.

Стиль «Прагматик» притаманний у високому ступені 65 досліджуваним (25%) передбачає наявність очевидного зв'язку між теоретичними знаннями та практичними проблемами, які потребують розв'язання. Отже, діяльність передбачає часте засвоєння прийомів і технік, що дають можливість отримати конкретні практичні результати. Для реалізації цих завдань особистість звертається до взаємодії з фахівцями, які успішно використовують знання на практиці; надають можливість негайно випробувати або повноцінно застосувати нові методи; дають змогу зосередитися на практичних аспектах, наприклад плануванні дій для досягнення конкретних цілей, розроблення практичних удосконалень.

Отримавши дані про переважний стиль діяльності досліджуваних, можна дослідити їхній взаємозв'язок зі способами ухвалення рішень за допомогою «Мельбурнського опитувальника ухвалення рішень» в адаптації Т.В. Корнілової [5]. Автори виділили чотири основних патерни, пов'язаних з ухваленням складних і загрозливих рішень: пильність, уникнення, прокрастинацію, надуважність. У загальній вибірці маємо такий розподіл досліджуваних за шкалами (табл. 2).

Більшість шкал набула середнього та високого значення, і тільки шкала «уникнення» має незначну кількість осіб із низьким рівнем використання цього способу. Рисунок 3 дає змогу графічно продемонструвати шкали, у яких найбільша кількість

досліджуваних має високий або середній рівень вираженості ознаки.

Дослідження продемонструвало, що найчастіше респонденти обирають спосіб пильності (49%) та уникнення ухвалення рішень (23%). До прокрастинації та надуважності схильні тільки 14% респондентів.

Середня частота використання методів прокрастинації та надуважності, як способів ухвалення рішень здебільшого може свідчити про надмірну тривожність респондентів, небажання ухвалювати рішення швидко, відкладання моменту ухвалення рішення «до останнього», доки не виникне нагальної потреби.

Як характеристику купівельних намірів таких споживачів можемо зазначити, що рішення про купівлю в більшості респондентів ухвалюватиметься після тривалого обдумування, аналізу переваг, хиб і наслідків. Відповідальність за ухвалення рішення може з високою вірогідністю перекладатися на оточення (обставини, навколишніх людей тощо), про що свідчать середні бали за шкалами «Прокрастинація» та «Уникнення». Можна припустити, що, обираючи таку стратегію, суб'єкти очікують, доки «все владнається саме собою» або з часом обставини стануть зрозумілішими або сприятливішими.

Щоб перевірити припущення про взаємозв'язок стилів діяльності та способів ухвалення рішень, ми використали коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена. Як шкалу для порівняння ми використали основні шкали «Опитувальника стилів діяльності LSQ» та «Мельбурнського опитувальника ухвалення рішень» у модифікації Т.В. Корнілової [5].

Статистично значимими є зв'язки між такими шкалами:

1. Рефлексуючий тип має високу статистично значиму позитивну кореляцію з пильністю в ухваленні рішень. Вважаємо, що так рефлексуючий тип реципієнтів реклами намагається обмежити кількість дезінформації, проте іноді може починатися надуважність, що передбачає заперечення інтелектуального орієнтування та пошук виходу з дилеми за допомогою імпульсивного ухвалення

Таблиця 3

Кореляція між шкалами «Опитувальника стилів діяльності LSQ» та «Мельбурнського опитувальника ухвалення рішень»

| Стиль діяльності | Пильність | Уникнення | Прокрастинація | Надуважність |
|------------------|-----------|-----------|----------------|--------------|
| Діяч | -0,063 | 0,204 | 0,289 | 0,063 |
| Рефлексуючий | 0,722 | 0,037 | 0,042 | 0,502 |
| Теоретик | 0,422 | 0,274 | 0,069 | 0,316 |
| Прагматик | 0,681 | 0,350 | 0,493 | 0,386 |

рішень, що може призвести або до правильно інтуїтивного вибору, або до формування «алібі» в майбутньому. В екстремальних формах – може виявлятися як «паніка» у виборі між альтернативами.

2. Прагматичний тип має високу статистично значиму позитивну кореляцію з пильністю та прокрастинацією. Пильність у такому разі передбачатиме уточнення цілей і завдань рішення, розгляд альтернатив, пов'язаний із пошуком інформації, асиміляцією її «без забобонів» і оцінки перед вибором. Відповідно до моделі, пильність є єдиним копінгом, який дає можливість ухвалювати раціональні рішення. Отже, можна говорити про здатність уникати прямого ухвалення рішень завдяки прокрастинації, перекладання відповідальності та раціоналізації сумнівних альтернатив.

3. Діяльнісний тип має дуже слабку, проте зворотну кореляцію з пильністю, що, на нашу думку, може бути пов'язано з надмірною активністю носіїв діяльнісного стилю та низьким рівнем критичного аналізу. Отже, можна припуститися думки, що чим вищим буде прагнення до активного залучення у процес пізнання навколишнього світу в нових його проявах, тим нижчою ставатиме пильність і уважність, дещо знизиться критичний аналіз.

4. Теоретик як тип діяльності не має статистично значимої кореляції з жодним стилем ухвалення рішень, проте спостерігається слабкий зв'язок із використанням стратегії пильності та надуважності під час розв'язання конкретних життєвих завдань. Відповідно до цього, теоретик матиме змогу ґрунтовно дослідити ситуацію, перевіряючи власні припущення й отримавши вичерпну інформацію для ухвалення рішень і вироблення стратегії поведінки.

Висновки. Емпіричне дослідження дало змогу констатувати відсоткове співвідношення різних стилів діяльності споживачів у репрезентативній

вибірці. Тож до активної діяльності виявилися схильними 24% споживачів; до ретельної рефлексії наявного досвіду та його подальшого використання в діяльності прагнуть 30% споживачів; теоретично досліджувати та систематизувати наявний досвід прагнуть 50% споживачів; до прагматичного підходу в діяльності схильні 25% споживачів.

Виявлено, що в ситуації ухвалення рішень до пильності як захисного механізму схильні 82% досліджуваних, до уникнення ухвалення рішень і взяття відповідальності за ситуацію схильні 38%, до прокрастинації – 24%, до надуважності – 23%.

Встановлено зв'язок між стилями діяльності та способами ухвалення рішень. Діяльнісний тип є найменш схильним до пильності під час ухвалення рішень, може характеризуватися низьким рівнем критичного аналізу отримуваної інформації. Рефлексуючий, навпаки, характеризується пильністю в ухваленні рішень. Теоретик, як тип діяльності, може використовувати стратегії пильності та надуважності під час розв'язання конкретних життєвих завдань, відповідно, намагаючись отримати якомога більше інформації для ухвалення рішення. Прагматичний тип схильний до пильності та прокрастинації, що допомагає ухвалити рішення, не звертаючи уваги на стислий термін або зовнішній тиск.

Отже, було доведено, що є взаємозв'язок між стилем діяльності споживача та способом ухвалення рішень у ситуації необхідності вибору.

Подальші дослідження може бути присвячено вивченню взаємозв'язку емоційних реакцій на рекламний стимул їхнього впливу на ухвалення рішення про купівлю. Завдяки виокремленню груп споживачів за стилем діяльності, можна розглянути особливі риси представників кожної з груп, беручи до уваги не тільки поведінковий аспект, а й емоційний.

Список літератури:

1. Величко О.М. Психографічне дослідження портрету сучасного кооператора як споживача послуг кооперативу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Економіка, аграрний менеджмент, бізнес.* 2016. Вип. 249. С. 84–93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnpau_econ_2016_249_11.
2. Психологічні аспекти вивчення поведінки споживача / О.С. Євсейцева, Д.С. Потеха // *Інвестиції: практика та досвід.* 2016. № 10. С. 30–34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2016_10_8.
3. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. Москва : Издательство АСВ, 2004. 224 с.
4. Клейнман П. Психология, люди, концепции, эксперименты. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2021. 272 с.
5. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация. *Психологические исследования.* 2013. Т. 6. № 31. С. 4. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html>.

6. Кулаковський Т.Ю. Вплив дефіциту на поведінку споживача. *Вісник Житомирського державного технологічного університету*. Серія : Економічні науки. 2016. № 3. С. 71–79. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vzhdtu_econ_2016_3_12.

7. Овчар О.В. Соціально-психологічні чинники споживчої поведінки. *Наука і освіта*. 2014. № 9. С. 159–163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_9_33.

Nikolska A.D. RELATIONSHIP BETWEEN CONSUMER BEHAVIORAL STRATEGIES AND PURCHASE DECISION-MAKING METHODS

The article describes and analyzes the relationship between the leading styles of consumer activity with the ways of making purchasing decisions. It is determined that socio-psychological features of consumer behavior are a necessary element of the general structure of human-society interaction, a way of responding to information stimuli. Thus, these features include individual features of communication of each type of personality with the outside world, have a certain set of features, taking into account which communication can be built as effectively as possible. The theoretical basis of the study was the model of learning D. Kolb as a way of processing new information, which is reflected in everyday human cognitive activity, namely the processing of information coming from the outside world and how to respond to the received cognitions. It is explained how the leading type of activity influences consumer behavior and how the decision-making method allows to react to the advertising offer. It is noted that an important role in consumer behavior is played by ways of interacting with the outside world: active experimentation, reflection, rationalization, avoidance of activity. It is determined which types of consumers are more likely to reject or accept advertising offers, what factors influence their decisions. It is analyzed which methods of psychological protection are used by different types: attention to circumstances, avoidance of responsibility, procrastination instead of active actions, attention to insignificant details. Based on the results of the study, the main methods of working with consumers of each type are proposed, which aim to reduce the level of distrust in advertising and improve the quality of understanding of information. Using our proposed classification, it is possible to direct the information impact in such a way as to achieve the desired goal of communication and achieve mutual understanding with different types of consumers.

Key words: business styles, decision making, consumer behavior, cognitive style, purchasing decisions.

Окороков Р.С.

Донбаський державний педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ТА ПЕРЕДУМОВИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Проблема суїцидів завжди гостро поставала в суспільстві, але про них було не заведено говорити через побоювання підштовхнути когось із потенційних суїцидентів до акту скоєння самогубства та збільшення рівня суїцидів. Нині склалася децю інша думка, і фахівці, особливо в галузі кризової психології, починають дедалі більше звертати на це увагу.

Володіння реальним станом справ у підрозділі, обґрунтований індивідуальний психологічний вплив на кожного воїна забезпечуються впровадженням у повсякденну діяльність військових частин вимог керівних документів за напрямом морально-психологічного забезпечення. Уміння організувати розв'язання конфліктних ситуацій та оволодіння належним рівнем психодіагностичної підготовки потребують високої кваліфікації не тільки серед офіцерів напряму морально-психологічного забезпечення, але й усіх військовослужбовців начальницької ланки.

Головною метою в роботі військового керівника має бути поступовий розвиток позитивної мотивації особистості підлеглих і своєчасне виявлення негативних психологічних установок, постійне спілкування з особовим складом та уважне ставлення до всіх сторін армійського життя. У сучасному війську не тільки України, але й інших держав, здавна існувала проблема суїцидів. Військові керівники мають бути обізнаними в роботі щодо виявлення військовослужбовців з ознаками суїцидальної поведінки особистості та чітко орієнтуватися в її природі та формах.

Психологи стверджують, що суїциди не виникають раптово та без будь-яких на те причин. Суїциди мають суто людську природу – їхніх проявів у тваринному світі немає. Виділяють кілька форм самогубств: завершений суїцид, незавершений суїцид, розширений суїцид. Феномен суїциду полягає в тому, що заплановане самознищення має для самовбивці, зокрема, в умовах проходження служби в силових структурах відповідний морально-психологічний зміст.

Загалом, самогубство розглядається як наслідок соціально-психологічної дезадаптації особи в умовах конфліктів, які вона переживає в умовах навколишнього соціуму. Водночас припускається, що суїциди можуть здійснюватися й унаслідок психічних розладів (внутрішніх чинників).

Ключові слова: Збройні Сили України, суїцид, військовослужбовець, міжнародний класифікатор хвороб, інфантильність, соціально-психологічна адаптація.

Постановка проблеми. Суїцидальну поведінку людини дедалі частіше називають соціальною хворобою, яка останнім часом набула своєї актуальності і в Збройних Силах України. Військова служба характеризується наявністю численних стрес-факторів, які виступають тягарями та спричиняють появу додаткових складнощів у процесі соціально-психологічної адаптації індивіда до умов армійського середовища. Характерним є те, що, маючи певні знання за напрямом кризової психології, можна з високою ймовірністю визначити потенційного суїцидента, а найголовніше – урятувати життя людини, яка потрапила в певні життєві труднощі. Головна мета під час роботи з особовим складом на предмет

виявлення суїцидальних схильностей – це своєчасно відчутти й розпізнати тривожні сигнали, які військовослужбовець може подавати підсвідомо на невербальному рівні. З метою запобігання суїцидальним випадкам серед особового складу підрозділів рівень обізнаності посадових осіб у проблемі вчинення самоушкодження людини має постійно збільшуватися. Також не тільки командири відділень (взводів, рот) мають володіти такими знаннями, а й солдати, бо вони найбільше взаємодіють один з одним [6, с. 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши медіаконтент і порівнявши його з офіційними даними, можемо впевнитися в тому, що поряд із постійними твердженнями серед

засобів масової інформації про численні дорожньо-транспортні пригоди, які за своєю природою походження мало належать до спланованого акту самоушкодження, виникає одна досить цікава статистика, про яку мало говорять.

Відповідно до міжнародного класифікатора хвороб 10-го перегляду (МКХ-10) суїциди відносять до зовнішніх причин смерті. Вказаний клас містить такі загальновідомі причини смертей: транспортні нещасні випадки; падіння; утоплення та занурення у воду; нещасні випадки, спричинені дією диму, вогню та полум'я; випадкове отруєння та дія алкоголю; випадкове отруєння, спричинене іншими отруйними речовинами; навмисне самоушкодження; наслідки нападу з метою вбивства чи завдання ушкодження; інші причини смерті (нещасні випадки, пов'язані з ураженнями електричним струмом, різкою зміною температури навколишнього середовища й атмосферного тиску та інше).

Порівняльний статистичний аналіз за період із 2015 по 2019 рік свідчить про те, що кількість смертей від заподіяння собі шкоди значно вища, ніж, наприклад, від нещасних випадків на транспорті. Для порівняння, у середньому за вказаний період було скоєно 6 670 завершених суїцидів і 4 399 смертей, зафіксованих унаслідок нещасних випадків на транспорті. Знаковим є те, що чоловіки значно частіше скоюють суїцид, ніж жінки. Крім того, статистика щодо вікової схильності до суїцидів вказує на те, що їх починають скоювати не раніше ніж у період життя 10–15 років. Крім того, кількість таких випадків зростає з віком людини. Варто також зазначити, що пік смертності від наслідків вживання алкоголю й самогубств випадає на віковий період 35–60 років [8].

Згідно з даними, опублікованими Державною службою статистики України, перше місце серед зовнішніх причин смертності посідають самогубства. Від навмисного самоушкодження щорічно починаючи з 2004 року гине 9,4 тис. осіб, за 10 років – 94,3 тис. (рис. 1). На другому місці – ДТП, у них щорічно гинули в середньому

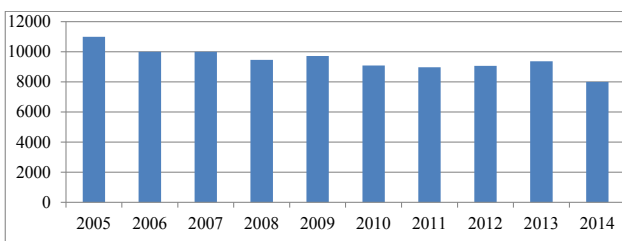


Рис. 1. Статистика загиблих від навмисного самоушкодження

7,6 тис. осіб, за 10 років – 75,6 тис. осіб. Незважаючи на таку велику кількість жертв, це є найбільшим прогресом за 10 років (рис. 2) [8]. З метою кращої валідності статистики, період із 2015 року понині не враховувався через те, що даних із тимчасово окупованих територій України немає та не вносилися до загальнодержавної статистики.

Складні суспільно-політичні процеси в суспільстві, скрутне становище, що може продовжуватися тривалий період, та деякі інші обставини, які змушують перебувати людину під постійним психологічним тиском, можуть стати каталізатором суїцидальної поведінки.

Осередками скупчення стрес-факторів є військові частини, виправно-трудова колонія, слідчі ізолятори, окремі лікувальні та інтернати, неформальні субкультурні об'єднання, групи різного роду екстремалів, релігійні громади тоталітарного спрямування тощо [7].

Постановка завдання. Метою публікації є привернення уваги до проблеми суїцидів у суспільстві та зокрема в Збройних Силах України, а також розгляд типових ознак суїцидальної поведінки військовослужбовців і визначення заходів щодо запобігання скоєнню суїциду у військах.

Виклад основного матеріалу дослідження. З уроків історії нам відомо про існування в різних культурах світу ритуальних самогубств. Одним із найвідоміших та оспіваних у фольклорі видів ритуального самогубства став звичай сепуку, що зародився в Японії в XI столітті, у середовищі військових. З XII століття він набув поширення серед японського самурайства і практикувався з певними видозмінами протягом 700 років. Однак ставлення до ритуальних самогубств у різні часи було різне та часто залежало від панівних релігійних поглядів та морально-етичних норм і традицій у суспільстві. Із зародженням християнства ставлення до самогубств стає різко негативним. Церква завжди вважала життя даром божим, а самогубство – його гріховною справою. Крім

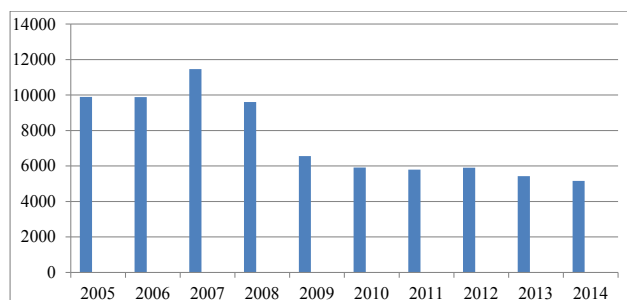


Рис. 2. Статистика загиблих від пригод на транспорті

того, у християнській релігії життя оцінюється не задоволенням, а стражданнями (заради вічного існування в потойбічному світі) [2, с. 108].

Основними каталізаторами самогубств стають: жорстка регламентація службової діяльності та вимогливість командирів, низька морально-психологічна стійкість і значні фізичні навантаження, нестатутні взаємовідносини, вживання алкоголю або наркотиків тощо. Нелегкі умови військової служби спричиняють виникнення у військовослужбовців негативних психічних станів (стресу, нервово-психічної напруги, стомлення, депресії, тривоги та іншого), обмежують людину в розв'язанні особистих проблем і штовхають її до крайньої межі – позбавитися життя [3, с. 29–34].

Збільшення кількості самогубств серед чинних і демобілізованих військових значно пов'язано з проведенням бойових дій на сході країни та спричиненим ними посттравматичним стресовим розладом (далі – ПТСР). За даними військової прокуратури, у період із 2014 по 2018 рік із майже 326 тисяч учасників АТО щонайменше 554 особи наклали на себе руки через наслідки посттравматичного синдрому [9].

Є багато явних «симптомів», що засвідчують потенційну готовність військовослужбовця до суїцидальних дій. Т.О. Глушкова класифікувала конфлікти у військових колективах, що спонукають до суїцидів, так:

1. Конфлікти, зумовлені специфікою військово-професійної діяльності та військово-соціальної взаємодії: індивідуальні адаптаційні труднощі військової служби, міжособистісні конфлікти з військовослужбовцями інших періодів служби.

2. Конфлікти, зумовлені специфікою особисто-сімейних взаємовідносин військовослужбовця: конфлікти в родині, переживання за можливі наслідки розлучення з коханою, дружиною, зради дружини (коханої), самотність, тяжка хвороба, смерть близьких, інтимно-сексуальні конфлікти.

3. Конфлікти, пов'язані з антисоціальною поведінкою військовослужбовця: нестатутні взаємовідносини, побоювання кримінальної відповідальності за скоєний вчинок, страх ганьби за антисоціальний проступок.

4. Конфлікти, пов'язані зі станом здоров'я військовослужбовця: психічні захворювання, хронічні тілесні захворювання, фізичні вади (дефекти мови, особливості зовнішності, які сприймаються як вада, тощо) [1, с. 27].

Для того щоб завчасно запобігти та відвернути суїцид, командири (начальники) звертаються до одного з основних методів вивчення особового

складу – спостереження. Майже кожна людина не вчиняє акту самогубства, не давши про це хоч якось знати оточенню. Увага спостерігача має бути прикутою до виявлення ознак, що засвідчують потенційну готовність військовослужбовця до самогубства. Потенційно до них належать:

відкриті періодичні висловлювання про бажання накласти на себе руки (співслужбовцям, командирам, у повідомленнях до рідних і близьких та людей); прилюдна демонстрація петлі з ремня штанів, мотузки, гра зі зброєю з імітацією самогубства; фіксація на прикладах самогубства (підвищений інтерес, часті розмови про самогубство взагалі); погіршення міжособистісних стосунків, звуження кола контактів у військовому колективі, прагнення до усамітнення; часті та наполегливі прохання про переведення до іншого підрозділу, про ушпиталення, надання відпустки за сімейними обставинами і т.п.; активна попередня підготовка, цілеспрямований пошук засобів накласти на себе руки та створення відповідних для цього умов (накопичення лікарських засобів, залишення і приховування патронів після навчальних стрільб, пошук зберігання отруйних речовин тощо); часті звернення військовослужбовця до рідних і знайомих із проханням надіслати до військової частини «фіктивну» телеграму про важке сімейне становище; міркування на тему самогубства шляхом використання «художніх» прийомів (зображення в записнику, у зошиті для занять малюнків, що ілюструють депресивний стан – труни, хрестів тощо); різкі зміни в поведінці (зайве ризикування у вчинках, непритаманна раніше замкнутість, збентеженість, нудьга, зловживання алкоголем або ліками тощо); настирливі пошуки номерів телефону відповідної соціальної служби для інтимного консультування або безпосереднє звернення через «телефон довіри»; вияви у військовослужбовця деяких ознак «дитячої» поведінки, зокрема наявності примхливості, імпульсивності, дитячої інтонації в голосі, роздратованості і т. п.; наявність постійної втомленості, безсилля, відречення, безсоння, втрата апетиту; зневажливе ставлення до зовнішнього вигляду або, навпаки, раптовий вияв непритаманних раніше військовослужбовцю рис охайності; символічне прощання з товаришами по службі шляхом роздавання їм особистих речей тощо; втрата інтересу до навколишнього середовища (аж до повного відречення) [5, с. 260].

У світі є кілька загальноприйнятих концепцій самогубства, які базуються на власних орієнтаціях людської поведінки, що дають змогу визначити природу суїциду:

– *соціологічна орієнтація* базується на теорії, що суїцид спричиняється суто взаємодією між індивідом і навколишнім середовищем;

– *психодинамічна орієнтація* характеризує суїцид як продукт внутрішніх мотивів особистості, в основі яких лежить негативні психологічні стани;

– з погляду прихильників *біологічної орієнтації* суїцид пов'язаний із генетичною схильністю людини до нього;

– *гностична орієнтація* обґрунтовує мотиви суїциду у спробі позбутися комунікативного вакууму;

– *соціально-психологічна орієнтація* вбачає першопричину суїциду в соціально-психологічній дезадаптації особи, неможливості пристосуватися до умов мікросоціуму власного існування.

До суїцидів схильні переважно інфантильні особи та люди з істеричною акцентуацією характеру. За умови обтяження перелічених раніше причин суїцидів негативними психічними станами (стрес, нервово-психічна напруга, стомлення, депресія, тривога та ін.) для людини унеможливується розв'язання особистих проблем, що підштовхує її до крайньої межі – скоєння самогубства. Перехід від стану дезадаптації до суїцидального вчинку здійснюється в разі, коли в людини немає будь-яких варіантів розв'язання складної ситуації або якщо наявні варіанти рішень вона розцінює як неефективні чи неприйнятні.

Оцінка ступеня внутрішніх і зовнішніх форм суїцидальної поведінки військовослужбовців є досить складним завданням, що, зі свого боку, ускладнює профілактику самогубств у Збройних Силах України. Лікар-психіатр О.М. Моховиков запропонував типологію з 13 особистісних (індивідуальних) стилів суїцидентів, які можуть допомогти під час проведення спостереження, а саме:

1. *Імпульсивний*: раптове ухвалення особою радикальних рішень під час виникнення проблеми і стресових ситуацій, наявність труднощів у словесному вираженні емоційних переживань.

2. *Компульсивний*: прагнення у всьому досягти досконалості й успіху, виникнення труднощів під час співвідношення цілей і бажань із реальною ситуацією, будь-яка зміна життя в такій особі в гірший бік може призвести до суїциду (комплекс відмінника).

3. *Ризиковий*: балансування на межі загрози є привабливим і викликає приємне збудження, людина з таким стилем – гравець зі смертю.

4. *Регресивний*: зниження з різних причин механізмів психологічної адаптації, емоційна сфера характеризується недостатньою зрілістю та виразною примітивністю.

5. *Залежний*: безпорадність, безнадійність, пасивність, необхідність і постійний пошук сторонньої підтримки.

6. *Амбівалентний*: наявність одночасного впливу двох спонукань – до життя і до смерті.

7. *Заперечувальний*: превалювання магічного мислення, яке схиляє особу до заперечення кінцівки самовбивства та його наслідків; заперечення призводять до зниження контролю над вольовими спонуканнями, що збільшує ризики суїциду.

8. *Гнівний*: відчуття труднощів у вираженні гніву щодо значущих осіб, а також незадоволення до самого себе за те, що відчувається гнів.

9. *Звинувачувальний*: звинувачування всіх і вся, зокрема й себе особисто, в усіх бідах, складних питаннях, життєвих проблемах тощо.

10. *Утікаючий*: втікання від важкої ситуації за допомогою самогубства, стрімке бажання уникнути або позбутися травмувальних обставини.

11. *Нечутливий*: притуплення емоційних переживань.

12. *Покинутий*: відчуття самотності, переживання порожнечі навколо себе, постійне сумування, скорбота через це.

13. *Творчий*: сприйняття самовбивства як нового та дуже вдалого засобу вийти з патової ситуації [2, с. 110].

В.А. Тихоненко визначає п'ять основних типів особистісного сенсу самогубства та суїцидальної поведінки:

– тип *заклик* полягає в тому, щоб привернути увагу оточення, викликати в них своєю смертю співчуття, жаль тощо;

– тип *уникнення* ніби забезпечує відхід людини від нестерпної загрози її існування (невиліковної хвороби, неминучого покарання, ганьби та ін.);

– тип *самопокарання* розглядається як результат двобою у внутрішньому світі індивіда двох протилежних «Я»: «Я-судді» і «Я-підсудного»;

– тип *відмова* породжує ефект «тунельного мислення», людина нездатна побачити реальні шляхи розв'язання нагальної проблеми, тому зважується на скоєння самогубства.

Висновки. Якісне проведення заходів морально-психологічного забезпечення у військових частинах і здобуття довіри начальниками серед підлеглих у підрозділах сприяє зниженню кількості небойових втрат серед військовослужбовців.

Налагодження системи душпастирської опіки та належного рівня задоволення релігійних потреб із залученням до служби військових капеланів різних конфесій у підрозділах, які виконують бойові завдання в безпосередньому контакті

з противником, є дієвим запобіжним заходом у поширенні суїцидальної поведінки в Збройних Силах України.

Для боротьби зі слабо вираженим психологічним стомленням у процесі службової діяльності доцільно використовувати комплекси фізичних вправ для саморегуляції, що стабілізують стан військовослужбовця та блокують перевантаження нервової системи.

Варто пам'ятати, що психологи не лікують схильності людини до суїциду. У разі, якщо військовослужбовець свідомо хоче завдати собі фізичної шкоди, йдеться про відкрите порушення інстинкту самозбереження. Якщо думки про суїцид перетворюються в реальні спроби його здійснення- необхідно звернутися по допомогу до спеціалістів (психіатр і психотерапевт) та отримати медикаментозне лікування в стаціонарних умовах.

Список літератури:

1. Глушкова Т.О. Профілактика суїцидів у військових частинах. *Практ. психологія і соц. робота*. 2000. № 1. С. 26–30; № 2. С. 27–28.
2. Громико О.В., Семенова Д.С. Проблема суїциду і суїцидальної поведінки в армійському середовищі. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. № 4 (31). С. 104–112.
3. Екстремальна психологія : підручник / заг. ред. проф. О.В. Тімченка. Київ : ТОВ «Август Трейд», 2007. 502 с.
4. Овчарова Л.М., Арабаджи М.Ю. Проблема суїцидальної поведінки військовослужбовців та заходи із запобігання суїцидів у збройних силах. *«Приазовський державний технічний університет»*. 2018. № 2. С. 53–56.
5. Технологія соціальної роботи з військовослужбовцями : інформаційно-методичний збірник / упоряд. І.В. Паша. Київ : ДЦССМ, 2003. 335 с.
6. ВП 1-00(58).01.01. Методичні рекомендації дії групи спостереження за суїцидальною поведінкою військовослужбовців. Київ : Головне управління морально-психологічного забезпечення Збройних Сил України, 2019. 55 с. (Міністерство оборони України).
7. Смертність від зовнішніх причин: URL: <https://pollotenchegg.livejournal.com/227910.html> (дата звернення: 30.01.2021).
8. Таблиця: 0308. Кількість померлих за статтю, віковими групами та причинами смерті по регіонах (0,1). URL: <database.ukrcensus> (дата звернення: 03.02.2021).
9. Самогубства в армії: Матіос заявляє, що Міноборони бреше. URL: <https://gk-press.if.ua/samogubstva-v-armiyi-matios-zayavlyaye-shho-minoborony-breshe> (дата звернення: 10.02.2021).

Okorokov R.S. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL DISADAPTATION AND PREREQUISITES FOR SUICIDAL BEHAVIOR OF THE ARMED FORCES MILITARY PERSONNEL OF UKRAINE

The problem of suicides has always been acute, but it was not customary to talk about them due to fears of pushing one of the potential suicides to commit suicide and increase the level of suicides. At the moment, a somewhat different idea has developed and specialists, especially in the field of crisis psychology, are beginning to pay more and more attention to this.

Knowledge of the real state of affairs in the unit, a well-grounded individual psychological impact on each soldier is ensured by the introduction of the requirements of guidance documents in the direction of moral and psychological support into the daily activities of military units. The ability to organize solutions to conflict situations and master the proper level of psychodiagnostic training requires high qualifications not only among officers in the direction of moral and psychological support, but also among all military personnel of the commanding level.

The main goal in the work of a military leader should be the gradual development of positive motivation for the personality of subordinates and the timely identification of negative psychological attitudes, constant communication with personnel and an attentive attitude to all aspects of army life. In the modern army, not only in Ukraine, but also in other states, the problem of suicides has long existed. Military leaders should be well versed in identifying servicemen with signs of suicidal personality behavior and clearly orientate themselves in its nature and forms.

Psychologists argue that suicides do not occur suddenly and without any reason. Suicides are of a purely human nature – their manifestations do not exist in the animal kingdom. There are several forms of suicide: completed suicide, incomplete suicide, extended suicide. The phenomenon of suicide lies in the fact that the planned self-destruction has an appropriate moral and psychological meaning for the suicide, including in the conditions of service in the power structures.

In general, suicide is viewed as a consequence of the socio-psychological maladjustment of the individual in the conditions of conflicts that she experiences in the conditions of the society around her. At the same time, it is assumed that suicides can also occur as a result of mental disorders (internal factors).

Key words: *Armed Forces of Ukraine, suicide, serviceman, international classifier of diseases, infantilism, social and psychological adaptation.*

Орловська О.А.

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського

СТЕРЕОТИПНІ ЖІНОЧІ ОБРАЗИ В СУЧАСНІЙ РЕКЛАМІ

У статті представлено огляд стереотипних жіночих образів, що презентовано в сучасній рекламі. Окреслено, що сьогодні реклама є не просто каналом для передачі інформації, а засобом впливу на споживачів, і образи в ній можуть викликати позитивні реакції, формуючи позитивні асоціації стосовно поданого товару. Повторюваність образів закріплює позитивне ставлення до тих чи інших образів – таким шляхом можуть формуватися стереотипи.

Подано класифікацію жіночих образів у рекламі: жінка експлуатована; жінка, позбавлена інтелекту; жінка, залежна від чоловіка і позбавлена сенсу життя; жінка-«берегиня» з монополізованою функцією догляду за дітьми та виконанням хатніх обов'язків; жінка, уподібнена певним речам або товару; жінка, позбавлена права бути особистістю; жінка, нівельована з погляду інтересів споживача; занадто розкута, неприродно еротична жінка. Наведено три образи жінки, які показано в рекламі: перший образ базується на сексуальності, другий – жінка як господарка, третій – бізнес-вумен.

Проаналізовано реклами різноманітних груп товарів із погляду стереотипних жіночих образів «щасливої домогосподарки», «турботливої матері», «жертви», «богині», «прикраси», «самої природи», «дикої кішки». Завдяки проаналізованим рекламам встановлено, що чоловіки в них постають як сильні, заможні, вони ведуть активний спосіб життя, мають коло своїх інтересів, компетентні у своїй справі; жіночі образи досить різноманітні, проте мають спільні риси, наприклад: привабливу зовнішність, ніжність або темпераментність, надмірну емоційність, своє коло спілкування й інтересів.

Визначено, що в рекламі різноманітних товарів представлено чимало жіночих образів, які транслиують безліч рис (зовнішності, поведінки, рис характеру, інтересів, життєвих пріоритетів) і формують відповідні стереотипні уявлення про образ жінки. Визначено, що такі стереотипи фіксуються та переносяться на реальних жінок.

Ключові слова: стереотипи, реклама, жіночий образ, тендер, вплив.

Постановка проблеми. Сьогодні реклама є не просто каналом для передачі інформації, а засобом впливу на споживачів. Реклама є одним із засобів впливу на свідомість, а образи, що в ній містяться, можуть викликати позитивні реакції споживачів, формуючи позитивні асоціації стосовно поданого товару, образу. Рекламний образ – це «візуальний образ, у якому складні номінації візуальних елементів створюють асоціації для розуміння інформації» [6, с. 82]. Повторюваність образів закріплює позитивне ставлення до тих чи інших образів – таким шляхом можуть формуватися стереотипи, подані в рекламі. «Реклама сьогодні не просто інформує реципієнта, а сугестивно впливає на нього, активізуючи старі та створюючи нові когнітивні моделі, які мотивують його вчинки та зумовлюють поведінку» [3, с. 73]. Важливо досліджувати образи, представлені в рекламі, – вони можуть формувати ті чи інші стереотипи мислення, які ми переносимо на реальний світ і приписуємо реальним людям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням реклами, її функцій, інструментів впливу займалася чимала кількість дослідників. Вивченню різних аспектів цієї теми приділили увагу, зокрема, Ф. Бацевич, Т. Джига, В. Єловенко, Л. Коврова, С. Коновець, А. Лебедев-Любимов, О. Мелешенко, Р. Мокшанцев, Л. Павлюк, А. Тітов, Н. Тепляков, В. Уперов, І. Чудовська-Кандиба, Ю. Шмига, Г. Яворська. На аспекті конструювання жіночих образів у рекламі зосередили свою увагу А. Дударева, І. Грошев, О. Кісь, Т. Марценюк, І. Мацишина, Н. Сидоренко, М. Скорик, Х. Стельмах.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення та аналіз найпопулярніших стереотипних образів жінки, що репрезентовані в сучасній рекламі різних груп товарів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку Т. Коваль, беззаперечним є той факт, що сучасна реклама продає не тільки товари, а й образи, цінності, вона демонструє, ким люди є і

ким вони мають бути [3, с. 73] – одним із таких прикладів є поданий образ жінки і чоловіка, які створені за допомогою стереотипів, метафор і асоціацій. У сучасному науковому дискурсі стереотипи стосовно чоловічої або жіночої статі пов’язують перш за все із гендерними стереотипами. «У суспільній свідомості гендерні стереотипи функціонують у вигляді стандартизованих уявлень про моделі поведінки та риси характеру, що відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче»» [1, с. 398] Інакше кажучи, гендерний стереотип – це готові шаблони думок, оцінок і, як наслідок, поведінки [1, с. 399]. Вітчизняна дослідниця Т. Марценюк зазначає, що аналіз гендерних стереотипів (наприклад, у рекламі) дає змогу зрозуміти, як у суспільстві створюються умови, що відтворюють гендерну нерівність. Гендерні стереотипи містять два компоненти, які тісно пов’язані між собою та проявляються так: «як гендерно-рольові стереотипи, що стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для чоловіків і жінок, а також як стереотипи гендерних рис, тобто психологічних і поведінкових характеристик, притаманних чоловікам і жінкам [4, с. 13].

Пара дослідників Н. Сидоренко і М. Скорик у своєму дослідженні гендерних ресурсів масмедіа виокремили таку класифікацію жіночих образів у рекламних роликах: 1) *образ жінки експлуатованої* – широко використовуваний образ, до яких вдаються автори рекламних кліпів, не маючи творчого підходу, креативності; 2) *образ жінки, позбавленої інтелекту* – жінка представляється як експертка мийних засобів, труїння тарганів, побутової чи кухонної техніки, а не експерткою тієї чи іншої високотехнологічної продукції, сфери фінансів, новітніх технологій, наукових відкриттів тощо; тут чітко видно статево орієнтований розподіл сфер діяльності на суто «чоловічі» та «жіночі»; 3) *залежна від чоловіка, позбавлена сенсу жити тощо* – образ жінки подається не як самодостатньої особи, а у зв’язках із побутовими дрібницями, хатніми обов’язками, іншими предметами побуту; 4) *«берегиня» з монополізованою функцією догляду за дітьми та виконанням хатніх обов’язків* – образ сформований із позиції патріархального світосприйняття, без можливих альтернатив інакшості, жінка не є самодостатньою; 5) *уподібнена певним речам або товару* – уособлення жінок тільки з товарами або предметами, що підсвідомо формує стійку асоціацію, що жінка теж річ; 6) *жінка, позбавлена права бути особистістю* – образ жінки спрощується, представляється примітивним, таким,

який не відповідає реальності; 7) *нівельована з погляду інтересів споживача* – реклама товарів адресована переважно чоловічій аудиторії, і не враховано найбільший сегмент глядачів – жінок (52%), адже останнім можуть бути не до вподоби споглядати описані вище жіночі образи [7, с. 35–36]. На думку Т. Коваль, до цього переліку варто додати ще один образ: *занадто розкута, неприродно еротична* – образ уособлює собою епатажну жінку надзвичайно вродливої зовнішності, яка свідомо прагне підкреслити свою сексуальність, розкутість, збудити фантазію й бажання чоловічої аудиторії [3, с. 76].

Цікаве дослідження гендерних стереотипів зовнішньої реклами (на прикладі району Подолу в місті Києві) представила пара дослідників Т. Марценюк та О. Рождественська, у якому методологічно поєднано якісний і кількісний контент-аналіз зовнішньої (стендової) реклами. Авторки представили репрезентацію групи традиційних гендерних стереотипів маскуліності-фемінності в рекламі. Отже, образ жінки зображено в таких рисах: пасивність, надмірна емоційність, соціальні та комунікативні здібності, піклування про зовнішній вигляд, на протигагу чоловічому образу, який відображено в таких рисах, як компетентність, раціональність, авторитетність/домінантність, активність [5, с. 83]. Стосовно сімейних і професійних ролей у рекламі, то жінки зображуються переважно в ролі матерів і домогосподарок, професійні та суспільні ролі зменшуються або не представлено взагалі, на протигагу цьому чоловіки найчастіше представлені як споживачі того, що для них зробили жінки, а зображення чоловіків у приватній сфері дому та сім’ї є маргіналізованими [5, с. 83]. Зміст праці чоловіків і жінок дослідниці описали так: реклама транслює підлеглість жінки, її некомпетентність; жінці пропонується роль пасивної учениці; у понад 85% різної рекламної продукції запитання ставлять жінки, а чоловіки виставляються в ролі арбітра, експерта, фахівця, професійного інструктора та знавця; 83–90% часу голос за кадром належить чоловікові [5, с. 83].

Дослідниця Л. Андрушко виокремила три образи жінки, що транслюються засобами масової інформації. Ці образи пов’язані з біологічними ознаками жінки. Перший стереотипний образ базується на **жіночій сексуальності** – жінку представлено як молоду тендітну особу, сексуально привабливу, яка перш за все намагається зваблювати чоловіка; другий стереотипний образ концентрується на ролі **жінки як господарки** та бере-

гині домашнього затишку, головною діяльністю якої є прибирання, приготування їжі, піклування про дітей і пильнування чистоти дому; третій стереотипний образ – **бізнес-вумен**, яка наділена цілеспрямованістю, сильним характером, працелюбністю, розумом і волею, але має труднощі в сімейному чи особистому житті, тут транслюється ідея про несумісність жінки і кар'єри (цей стереотипний образ протилежний іншим двом) [1, с. 402].

Трапляється ще один приклад поширених образів, що описано Т. Коваль [3, с. 74–75]:

1) *образ жінки-матері* поширений і актуальний образ, поєднує в собі чимало ролей: у рекламі жінка повністю піклується про дітей (годування, лікування, забезпечення дозвілля, організація усього), батько ж посідає другорядну позицію або взагалі не фігурує;

2) *образ жінки-домогосподарки* є симулякром, вигаданим образом; у рекламі цей образ втілюється у жінці, яка з постійною заповзятістю підтримує стерильну чистоту вдома, увесь час чистить, відмиває від бруду, відбілює, пере частини оселі та одяг; водночас жінка щодня готує нові страви, а також обслуговує потреби членів сім'ї та догоджає їм. Такі реклами, на думку Т. Коваль, впливають найсильніше, оскільки маніпулюють бажанням жінок бути гарною матір'ю та дружиною. У таких рекламах жінка представляється скоріше обслуговуючим персоналом, не приділяється увага взаємній турботі членів сім'ї, проведенню спільного дозвілля, зміцненню почуттів;

3) *образ жінки-спокусниці* показує безтурботну і доглянуту жінку; вона самозакохана та вишукана, переймається красою власного тіла, волосся, спокусливістю свого образу, намагається привертати увагу протилежної статі;

4) *образ жінки-сексуального об'єкта* стимулює сексуальний інтерес і зацікавленість. Реклама з використанням цього образу обіцяє не тільки отримання задоволення від купівлі представленого товару, а й формує саме бажання – тут жінка виступає одночасно інструментом і засобом, на думку Т. Коваль. Під час детального аналізу реклами можна помітити, що чимало товарів демонструються разом із жіночим тілом або на його фоні – «використання такого елемента в рекламі ґрунтується на особливостях, насамперед психіки, сприйняття й фантазії чоловіка, оскільки зоровий аналізатор для нього є найбільш чутливим, еротичним каналом» [3, с. 75]. Такими стимуляторами можуть стати декольте, жіноче плече чи стегно, а також додаткові елементи (високі підбори, тонкий одяг, пронизливий погляд

жінки, довгі нафарбовані нігті, напіввідкритий рот з яскраво нафарбованими вологими губами), що провокує фантазію та підштовхує до домислення провокаційної сцени.

Ми звернулися до виокремлених стереотипних жіночих образів у рекламі дослідниці О. Кісь і проаналізували реклами різноманітних товарів із погляду цих образів. Нижче наведемо цей аналіз.

1. *«Щаслива домогосподарка»* – переважно молода або зріла, вродлива й доглянута жінка, яка радіє з можливості використати найновіші розробки побутової техніки, хімії, кулінарії тощо, щоб догодити своєму господареві. Квартира – то весь її мікрокосм, за межі якого вона виходить тільки для того, щоб купити все те, що наповнює сенсом її життя (продукти, засоби для чищення тощо) [2, с. 165].

На прикладі реклам прального порошку Gala «Робить диво, а ми гуляємо сміло. Відмінний результат!» і мийного засобу Fairy «Більш ніж удвічі довше». У наведених рекламних роликів використовується образ типової української жінки-домогосподарки. Під час аналізу рекламних роликів ми бачили образи жінок, які дбають про свою родину, чоловіків, а опіка над членами родини – це основна мета їхнього життя. Така господиня має досвід ведення домашнього господарства, із радістю використовує свої знання та новіші засоби для того, щоб догодити членам своєї сім'ї. У першому відео господиня легко та впевнено розв'язує проблему забрудненої сорочки чоловіка, який показується безпорадним у начебто «жіночих справах». Отже, можна спостерігати, що хатні справи в цьому разі є засобами творчої самореалізації, а пошук засобів, щоб полегшити їхню щоденну працю, є також їхньою метою.

2. *«Турботлива матуся»* – різновид домогосподарки, що має дітей (одним з яких часто є і її чоловік). Саме на них вона спрямовує всю свою енергію та вміння, невпинно й самовіддано годує, лікуючи, перучи одяг і прибираючи для них оселю. Усі її інтереси зосереджені суто на родині, а межа її мрій – оптимізація згаданих процесів і якнайповніше задоволення інтересів сім'ї. Зокрема, наявний лозунг «Адже щастя – дарувати радість близьким» [2, с. 166].

Розгляньмо приклади реклам засобу «Еспумізан» «позбавляє здуття. Мама спокійна – спокійне дитя», солодощів Kinder milk-slice «Смачно молочний продукт!» та соціальної реклами про рідних мам. Героїні перших двох роликів – це сучасні, молоді, впевнені в собі, гарні й турботливі жінки. Ролики є емоційно насиченими, для

таких жінок головне – це їхня сім'я, дитина, до яких вона дуже дбайливо ставиться, обираючи або якісні солодощі (зі змісту реклами, які мають бути в кожній матусі), або ліки (адже це турбота про здоров'я її дитини. Турбота про родину – це найголовніша цінність, яка приносить радість). Стосовно третьої реклами – тут ми бачимо соціальний, відображено шлях материнства від народження дитини, її становлення та зростання. Образ матері: чутлива, турботлива, самовіддана, розуміюча жінка, яка має головну цінність – свою дитину з її перемогами та поразками, не залежно від життєвого шляху. Героїні роликів зображені не лише як матері, які відчайдушно люблять своїх дітей, а й ті, яких люблять діти.

3. **«Жертва»** – типовий образ соціальної реклами; тут ми бачимо нещасну на вигляд, сумну та знедолену бабусю або маленьку дівчинку, яка потерпає від соціальних проблем (злидні, невиліковні хвороби, екологічне забруднення, сирітство тощо); жертва безпомічна та безсила, вона залежна від зовнішніх обставин й очікує допомоги від інших, «потребує довіри, розуміння і підтримки» [2, с. 166].

Розгляньмо приклад реклами засобу «Солпадеїн» «Коли твоє життя руйнує головний біль, прийми «Солпадеїн». «Солпадеїн актив» – удвічі швидше проти болю» та відеоролика «Жінки проти насильства». Героїня першого ролика – молода, сильна, гарна, самодостатня жінка, яка веде активний спосіб життя, проте їй на заваді стає нестерпний головний біль. У ролику ми бачимо, що як тільки вона вживає лікарський засіб, то відразу може повернутися до звичайних справ і продовжити спілкування з подругами. Важливим є той факт, що в рекламі використано меседж «Удвічі швидший проти болю», що передбачає виникнення в споживача думки, що цей лікарський засіб допоможе швидше, ніж інші. Проте поки героїня не вжила ліки – вона була безпомічна та нещасна. У другому роликую соціальній рекламі використано різні образи жінок: успішної, молодої, жінки, яка внаслідок життєвих обставин потерпає від насильства; жінки 63 років, яка виглядає охайно, проте також потерпіла через насильство; молодої жінки-дружини, яка перебуває під постійним контролем чоловіка, який знущається з неї та обмежує коло її спілкування; жінки з особливими потребами, яка також була жертвою фізичного та психологічного насильства. Усі ці жінки були залежні від зовнішніх обставин, проте після звернення на національну «гарячу лінію» із домашнього

насильства, торгівлі людьми та гендерної дискримінації» вони змогли зупинити насильство.

4. **«Богиня»** – вона прекрасна, вишукана та гламурна, однак її досконалість ексклюзивна, призначена тільки для обранця. За це він має поклонятися їй, приносити коштовні дари, захоплюватися й доводити їй свою відданість. Повсякденне життя простих смертних (жінок) її не цікавить: у своєму храмі, відсторонена від мирського життя, вона насолоджується своїм винятковим статусом, а єдине її покликання – це «дозволяти себе обожнювати» [2, с. 166].

Розгляньмо на прикладі реклам шоколаду «Корона» «Корона – смак бажання», станків для гоління Gillette Venus «Відчуй себе богинею», аромату Chanel № 5 The Film, ювелірного заводу «Золотий вік» «Тобі личить моє кохання». У цих роликах представлено образи чарівних, гарних, спокусливих жінок, які впевнені в собі та мають й усвідомлюють свій статус. Вони спокушають, викликають захоплення, проте призначені тільки для свого обранця. Ці жінки знають, що приковують до себе погляди та дозволяють себе обожнювати. Вони спокусниці, які мають яскраву зовнішність, вишукані манери та відповідний одяг. Таки жінки особливі, виняткові та незвичайні. Наприклад, у рекламі аромату героїня неймовірно гарна, знаменита, приваблива, спокуслива та ефектна жінка, а герой – простий і скромний парубок. У рекламі шоколаду зібрано різні типи яскравих, виняткових, привабливих, спокусниць, які мають різний колір волосся, шкіри, проте всі вони надзвичайно гарні, викликають захоплені погляди чоловіків різних вікових груп.

5. **«Прикраса»** – різновид Богині, однак місія її більш альтруїстична: вона щиро несе свою красу всім. Її естетичний внесок суспільство може винагородити особливим статусом – Міс. Натхненна високою місією «краса врятує світ», вона готова на будь-які жертви (зокрема з хірургічним втручанням), щоб стати ще кращою. Прикраса невтомно й самовіддано шліфує свою зовнішню досконалість не тільки для того, щоб нарцисично милуватися власним виглядом, але насамперед, щоб «прикрасити собою життя» [2, с. 166].

Розгляньмо на прикладі реклам гелю для душу Palmolive «Розкіш одій. Укутай себе розкішно», аромату Dior J'adore 2018 року, засобу для прання Lenor «Оточи себе свіжим ароматом природи». В усіх цих роликах образ жінки розкішний, вишуканий, привабливий, витончений. Жінки тут молоді, вродливі та елегантні: у діловому костюмі, що перетворюється на золоту

сукню в рекламі гелю для душу, вишукана вечірня золота сукня в рекламі аромату, яскрава червона сукня в рекламі засобу для прання – усі ці жінки чарівні, вони насолоджуються самим процесом і сяють для всіх. Завдяки таким рекламним образам складається стереотипне враження, що, використовуючи цю продукцію, інші жінки також стануть чарівними, витонченими та вишуканими й легко зможуть привертати увагу та бути привабливими для будь-якого чоловіка.

6. «*Сама Природа*» – вона юна, свіжа, чиста (у всіх відношеннях) і майже незаймана (цивілізацією); вона мінлива, як пори року, її тіло нагадує ландшафт, вона наче первісна матерія, що в руках Творця готова стати його творінням, то ж її «природність приваблює» [2, с. 166].

Розгляньмо на прикладі реклам йогурту «Галичина. Карпатський йогурт з чистих Карпат. Чисто молочний», питної води «Природне джерело. Справжній смак чистої води». В обох роликах дійство відбувається на фоні мальовничої української природи, де розташовані зелені пагорби та гірські пейзажі. У першій рекламі ми бачимо молоду, гарну дівчину, без макіяжу, у національному українському вбранні, тобто відбувається поєднання національного колориту та природної краси. Завдяки такому образу споживачеві натякають, що справжній, природний та екологічний молочний продукт є традиційним та якісним. У другому рекламному ролику представлено образ дівчини в білій сукні, також без макіяжу, з розпущеним довгим волоссям, з яскравими зеленими очима на тлі природи, зеленої трави, скель, квітів і води; дівчина усміхнена, її рухи вільні та невимушені – тобто врода дівчини природна, вона сама начебто гармонійно зливається з природою, і дівчина, і природа – справжні, чисті. Ролик завершується словами «Природне джерело. Справжній смак чистої води», що підкреслює натуральність та якість продукту.

7. «*Дика кішка*» – різновид Природи, у якій однак проривається дика первісна енергія; вона шалена, агресивна, хижа (хоч і вкрита м'яким хутром), нездатна самотужки приборкати свої

природні інстинкти, аж доки її не приручить і одомашнить сильна і вправна рука мисливця, який вийшов на «традиційне царське полювання» [2, с. 166–167].

Розгляньмо на прикладі реклам автомобільного бренду Jaguar із акторкою Своєю Грін, парфумованої води Yves Saint Laurent Libre зі співачкою Дуа Ліпа, морозива Magnum Double. В усіх наведених роликах представлено досить агресивний, яскравий, неприборканий образ жінки. У рекламі використовуються також образи диких тварин і природних явищ, які підкреслюють первісну енергію. У рекламі автомобільного бренду підкреслюється сильна, енергійна, позбавлена умовностей і стереотипів особистість, яка має ексклюзивний характер. У рекламі аромату Yves Saint Laurent яскраво представлено природні явища та стихії, які відображають і підкреслюють як характер героїні, так і вишуканість самого аромату. У рекламі морозива жінки впевнено йдуть до своєї мети, не зважаючи на перепони та думки оточення, долаючи всі перешкоди на своєму шляху. Весь час ролик тримає в напрузі та відчувається первісна енергія, аж поки жінка-левиця не зустрічає «приборкувача-лева», рівного та сильного.

З проаналізованих рекламних роликів можна зробити висновок, що чоловіки постають перед нами як сильні, заможні, ті які ведуть активний спосіб життя, мають коло своїх інтересів, компетентні у своїй справі. Жіночі образи досить різноманітні, проте найчастіше мають спільні риси, наприклад привабливу зовнішність, ніжність або темпераментність, надмірну емоційність, мають своє коло спілкування й інтереси.

Висновки. Отже, ми побачили, що в рекламі різноманітних товарів представлено чимало жіночих образів, які транслиують безліч рис жінок (зовнішності, поведінки, рис характеру, її інтересів) і формують відповідні стереотипні уявлення про образ жінки. Такі стереотипи фіксуються та переносяться на реальних жінок, унаслідок чого жінкам приписуються риси, очікування, які можуть не відповідати реальності.

Список літератури:

1. Андрушко Л. Гендерні стереотипи в українській телерекламі. *Вісник Львівської національної академії мистецтв*. 2012. Вип. 23. С. 397–407.
2. Кісь О. Сексизм у ЗМІ: протидіяючи комунікативному потокові. *Модуль «Тренінг для тренерок/тренерів з гендерної рівності та впровадження гендерної політики в Україні»*. Запоріжжя : «Друкарський світ», 2011. С. 164–172.
3. Коваль Т. Жіночий образ у телерекламі: гендерний аспект. *Держава та регіони*. Серія : Соціальні комунікації. 2014. № 3. С. 73–77.
4. Марценюк Т. Гендерна рівність і недискримінація : посібник для експертів і експерток аналітичних центрів. Київ, 2014. 65 с.

5. Марценюк Т., Рождественська О. Гендерні стереотипи зовнішньої реклами (на прикладі Подолу міста Києва). 2009. С. 82–88. URL: https://genderindetail.org.ua/netcat_files/71/79/Martseniuk_Henderni.pdf.

6. Мацьшина И. Женский образ в телевизионной рекламе (опыт визуального). *Диалог: Медиа-студії* : збірник наукових праць / ред. кол.: відп. ред. О.В. Александров. Одеса : Астропринт, 2012. Вип. 14. 272 с.

7. Сидоренко Н., Скорик М. Гендерні ресурси українських мас-медіа: ціна і якість : практичний посібник для журналістів та працівників ЗМІ. Київ : «К.І.С.», 2004. 76 с.

Orlovskaya O.A. STEREOTYPICAL FEMALE IMAGES IN MODERN ADVERTISING

The article presents an overview of stereotypical female images, which are presented in the occasional advertisement. Today advertising is not just a way for the transmission of information, but in addition to the supply of information is described, but the images in them can be positive reactions, forming a positive association of the most commonly served goods. The repetitiveness of the images consolidates positively to quiet images – such a way can form stereotypes.

There is submitted by the classification of female images in advertisements: the exploited woman; the woman is relieved to intellect; the woman is depended of man and has been replaced by the sense of life; the woman-“caregiver” with a monopolized function of looking for the children and doing household chores; the woman is likened to singing speeches for goods; the woman is relieved of the right to be person; the woman is leveled for the sake of a glance of interests; much unleashed, unnaturally erotic woman. Three images of a woman are introduced, which are shown in the advertisement: the first image is based on sexuality, the second is the woman as a mistress, the third is the business woman.

Advertisements of different groups of goods from the point of view of stereotypical female images of “happy homegrown”, “caring mom”, “victim”, “goddess”, “embellishment”, “nature itself”, “wild cat” are analyzed. Thanks to analyzed advertisements have been established, so that the men are strong, they are rich, the stench leads an active image of life, they have a lot of their interests, competent in their right; women images are diverse, but have much common features for example: addictiveness, tenacity, temperament, over worldly temperament, own group of communication and interests.

It is defined that advertising of promotional goods presents the least of female images, which translate simple rice (appearance, behaviors, character; interests, life priorities) and form stereotypes of female images. It is defined that such stereotypes are fixed, and transferred to real women.

Key words: *stereotypes, advertising, female image, gender, injection.*

Шинкар М.І.

Національний університет «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Статтю присвячено аналізу проблеми психологічної безпеки особистості студента. Визначено стратегії забезпечення психологічної безпеки студентської молоді через ефективну діяльність психологічних служб у кожному ЗВО та створенням і функціонуванням КБОС (Кодексу безпечного освітнього середовища). Здобуваючи освіту, складаючи плани щодо майбутньої професійної та особистісної самореалізації, студентська молодь потребує впевненості в завтрашньому дні. Якщо такої впевненості нема, з'являється певна дезорієнтація, знижується мотивація на досягнення успіху та долання перешкод тощо. Однак не лише нестабільність макросоціуму впливає на відчуття безпеки студентів. Існує багато чинників мікросоціального та особистісного характеру, які можуть різною мірою блокувати це відчуття. Йдеться про особливості міжособистісної взаємодії (у ЗВО, сім'ї, сфері дозвілля), про соціально-психологічний клімат малих груп, у які включена молода людина, а також і про її індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості тощо.

Отже, можна дійти висновку, що збереження психологічної безпеки особистості студента залежить від цілого комплексу макро- і мікросоціальних чинників. Серед останніх найважливішого значення набуває заклад вищої освіти як провідний інститут соціалізації студентської молоді. Освітня та особистісно розвиваюча функції закладу вищої освіти мають на меті не лише підготувати майбутнього спеціаліста в тій чи іншій сфері трудової діяльності, а й сприяти формуванню його особистості.

Психологічна безпека особистості студента є необхідною умовою розвитку її функціональних можливостей, профілактики психосоматичних порушень, особистісного потенціалу. Саме в освітньому середовищі ЗВО мають створюватись умови, спрямовані не лише на особистісно-професійний розвиток студентів. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відчувається її вільний і активний саморозвиток.

Ключові слова: дезорієнтація, ЗВО, освітнє середовище, особистість студента, психологічна безпека.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблема психологічної безпеки особистості набуває особливої актуальності. Це зумовлено нестабільністю економічної, політичної, соціальної ситуації; інформаційною перенасиченістю середовища людського існування, численними природними, техногенними та соціальними катастрофами, поляризації суспільства, зростанням соціального неблагополуччя, знищенням частоти й ефективності міжособистісних контактів тощо.

Динамічні та неоднозначні події, швидкі непередбачувані зміни в суспільстві, що відбуваються останнім часом, зумовлюють виникнення багатьох психологічних проблем і позначаються насамперед на психічному здоров'ї, психічному стані й задоволеності життям.

Потреба в безпеці, за А. Маслоу, завжди була однією з найважливіших потреб людини в будь-якому віці [3, с. 176]. Люди завжди потерпали і змушені були захищатися від найрізноманітніших загроз і небезпек. Проте якщо раніше під загро-

зою опинялося переважно їхнє фізичне здоров'я, добробут і саме існування, то сьогодні стрімко зростає кількість загроз та небезпек, що завдають шкоди передусім їхньому психічному здоров'ю і психологічному благополуччю.

У сучасному світі людина стає дедалі психологічно вразливішою, більш незахищеною. Сьогодні темпи загальних соціальних трансформацій і потужного інформаційного тиску перевищують адаптаційні можливості людей. За таких умов на загрозове, ризиковане для психічного, а слідом за ним і фізичного здоров'я усе частіше перетворюється звичайне повсякдення.

Освітнє середовище є частиною життєвого середовища людини, тому виявилось не захищеним від несприятливих тенденцій життя суспільства, де певне місце займають прояви соціально-психологічного насильства, агресивності, недоброчливості, а також негативний психологічний вплив, поширені конфлікти і образи, погрози, що розглядаються як порушення психо-

логічної безпеки. Тому проблема психологічної безпеки особистості студента в наш час є особливо актуальною.

Здобуваючи освіту, складаючи плани щодо майбутньої професійної та особистісної самореалізації, студентська молодь потребує впевненості в завтрашньому дні. Якщо такої впевненості нема, з'являється певна дезорієнтація, знижується мотивація на досягнення успіху та долання перешкод тощо. Однак не лише нестабільність макросоціуму впливає на відчуття безпеки студентів. Існує багато чинників мікросоціального та особистісного характеру, які можуть різною мірою блокувати це відчуття. Йдеться про особливості міжособистісної взаємодії (у ЗВО, сім'ї, сфері дозвілля), про соціально-психологічний клімат малих груп, у які включена молода людина, а також і про її індивідуально-психологічні та соціально-психологічні особливості тощо. Отже, можна дійти висновку, що збереження психологічної безпеки особистості студента залежить від цілого комплексу макро- і мікросоціальних чинників. Серед останніх найважливішого значення набуває заклад вищої освіти як провідний інститут соціалізації студентської молоді. Освітня та особистісно розвиваюча функції закладу вищої освіти мають на меті не лише підготувати майбутнього спеціаліста в тій чи іншій сфері трудової діяльності, а й сприяти формуванню його особистості. Разом з цим навчання у ЗВО пов'язане з певними труднощами, які можуть знижувати рівень психологічної безпеки студентів: це й адаптаційний період першокурсників, упродовж якого треба переорієнтуватися від шкільного навчання до навчання у ЗВО, і регулярні навчальні та екзаменаційні стреси, і можливі конфлікти з викладачами й однокурсниками тощо. Уміння долати ці труднощі є головною умовою збереження психологічної безпеки студентів.

Якщо проблема безпеки в освітньому середовищі школи досить глибоко вивчена науковцями, то в освітньому середовищі ЗВО вона лише набирає обертів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномену психологічної безпеки присвячено низку досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців в яких робиться спроба визначити її сутність і розглянути з різних позицій умови її забезпечення. Однак доводиться констатувати, що й сьогодні серед науковців немає єдиного підходу до визначення сутності та складових цього явища. Проте його теоретико-емпіричне вивчення проводиться, про що свідчать праці таких учених, як Р. Агузум-

цян, І. Баєва, М. Бітянова, О. Блинова, І. Бубнова, Ю. Варданян, Н. Волянчук, Г. Грачов, О. Дроздов, Н. Єфимова, А. Журавльов, Л. Заграй, А. Застело, Ю. Зінченко, О. Зотова, Т. Колесникова, Л. Костіна, М. Котик, Б. Лазоренко, О. Лазорко, Д. Леонтєв, В. Лепський, О. Лещинська, Г. Ложкін, Т. Малікова, І. Мельник, Л. Михайлов, М. Міхеєва, Ф. Мугулов, Л. Найдьонова, Е. Носенко, В. Панов, В. Петрик, О. Петрунько, І. Приходько, Л. Регуш, С. Решетіна, С. Рошин, В. Рубцов, Г. Смолян, В. Соломін, В. Соснін, М. Слюсаревський, А. Сухов, Н. Тарабріна, Т. Титаренко, О. Ткачишина, Н. Харламенкова, В. Шейнова, Н. Шликова, О. Юдіна, В. Ясвін та ін.

Результати багатьох досліджень науковців свідчать про те, що ефективність освітнього процесу залежить від показника психологічної безпеки освітнього середовища. Автори виділяють цілий ряд чинників, що визначають специфіку психологічної безпеки особистості в системі освіти. У своїх роботах вони розглядають психологічну безпеку під кутом зору її залежності не тільки від особистості, а й від її оточення, групи тощо.

Цікавими й обґрунтованими щодо психологічної безпеки є спостереження М. Слюсаревського. Вчений констатує, що маємо ніби дві психологічні безпеки: психологічну безпеку як безпечність середовища і психологічну безпеку як індивідуально-психологічну властивість людини, що полягає в здатності убезпечувати себе від загроз і небезпек. Окреслились, відповідно, і два напрями досліджень, обидва з яких доволі широко представлені сьогодні в Російській Федерації і в Україні. Питання психологічної безпеки середовища – найчастіше освітнього і подеколи інформаційного – вивчають чи принаймні обговорюють Л. Гаязова, Т. Дектярьова, О. Дроздов, Л. Карамушка, О. Лещинська, М. Махній, О. Низовець-Кропта, О. Обозова, Т. Острянюк, В. Рубцов, В. Щербата, І. Ющенко та ін. Психологічну безпеку як індивідуально-психологічну властивість людини (особистості, суб'єкта) досліджують М. Баєв, О. Бубнова, І. Глебова, Т. Данильченко, А. Застело, Д. Зуєва, Н. Козлова, О. Кулікова, А. Скок, Ю. Примак та ін. Ці два напрями досліджень, зрозуміло, пов'язані між собою. Але радше уможливлено або за промовчанням, ніж на рівні цілісного наукового підходу [7, с. 272].

Постановка завдання. Метою статті є визначення стратегій забезпечення психологічної безпеки студентської молоді в ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз досліджень дає підстави виділити такі підходи до розуміння психологічної безпеки: пси-

хологічна безпека як соціокультурний феномен; психологічна безпека особистості як стан її захищеності та цілісності особистісного утворення; психологічна безпека з погляду безпеки середовища; психолого-екологічна безпека, забезпечувана через морально-екологічну свідомість; соціально-психологічна безпека як стан захищеності особистості в соціумі; інформаційно-психологічної безпека особистості і середовища тощо.

Отже, психологічна безпека як стан збереження психіки передбачає підтримку певного балансу між негативними впливами на людину її навколишнього середовища та її стійкістю, здатністю долати такі впливи власними ресурсами або за допомогою захисних факторів оточення. Психологічна безпека особистості й середовища невіддільні одне від одного, є моделлю сталого розвитку та нормального функціонування людини у взаємодії із середовищем.

Психологічна безпека особистості студента є необхідною умовою розвитку її функціональних можливостей, профілактики психосоматичних порушень, особистісного потенціалу.

Під психологічною безпекою особистості студента ми розуміємо динамічний процес захищеності особистості від різного виду психологічних загроз і визначенні стратегій забезпечення психологічної безпеки студентської молоді в освітньому середовищі.

Навчаючись у ЗВО, студентська молодь доволі часто стикається з емоційним збудженням, тривожністю, нейротизмом (не може довго всидіти на місці, проявляється розсіяність уваги, не може зосередитись на парах, надмірна сором'язливість, знижується успішність, знаходиться у стані «готовності піти з заняття»); під час відповідей на запитання викладача спостерігається зниження комунікальної взаємодії, студент соромиться відповісти, може без причини почати плакати; у стосунках з однолітками спостерігається відторгненість від колективу, замикається в собі, не спілкується з одногрупниками; у стосунках з викладачами спостерігається надмірна сором'язливість; скарги на погане самопочуття, сон; втрата інтересу до навчання тощо.

Тому сучасний викладач повинен забезпечити психологічну безпеку розвитку та самовизначення особистості студента в процесі адаптації. За такої умови особистість буде здатна до соціальної і освітньої діяльності. За дослідженнями К. Роджерса [6, с. 162–163] психологічна безпека особистості студента є результатом такої взаємодії викладача і студента:

– Безумовного прийняття і цінування особистості студента. Педагог, який вірить у потенційні можливості індивіда самого по собі, незалежно від його актуального стану та поведінки в усіх її проявах сприяє творчому ставленню до себе та своєї діяльності. Молода людина відчуває, що може бути собою без маскуванню та удаваності, тому що її вважають гідною людиною незалежно від того, як вона себе поводить. Тому вона може проявляти себе нестандартно й рухатись у власному розвитку.

– Відсутності зовнішнього оцінювання особистості. Коли ми припиняємо дивитись на людину з точки зору власної системи цінностей, то спонукаємо її відчувати себе вільною від зовнішніх мірок та обмежень. Останнє сприймається як загроза, призводить до захисних реакцій тому, що означає, що якась частина досвіду прихована для усвідомлення. Людина не може визнати, те, що їй не подобається, але згідно зовнішніх стандартів є хорошим. Якщо те, що вона робить ззовні оцінюється як погане, то людина може боятись усвідомлювати, що вона це зробила, вона буде заперечувати частину себе. Якщо ж зовнішнє оцінювання особистості відсутнє, то може бути відкритою своєму досвіду, може вільно виявляти власні симпатії та антипатії, природу явищ і свою реакцію на них. Особистість розуміє, що джерело оцінювання – в середині її самої, тому вона йде до розвитку. Отже педагогу потрібно реагувати на те, що робить студент, однак при цьому оцінювати тільки дію або вчинок, не торкаючись особистості та досвіду життєдіяльності загалом.

– Розуміння на основі співпереживання. Якщо педагог просто заявляє про безумовне прийняття особистості студента, не знаючи його, то студент відчуває, що думка викладача у процесі пізнання може помінятися. З іншого боку, якщо викладач входить у внутрішній світ особистості студента, розуміє його, дивиться на нього його ж очима й при цьому приймає його безумовно, тоді це насправді безпека. За таких умов студент може вільно виявляти своє неповторне «Я». Це ключовий фактор психологічної безпеки.

– Психологічної свободи. Максимальна свобода для самовираження власних думок, почуттів і станів сприяє відкритості, а також неймовірним й несподіваним поєднанням образів, понять і значень, що є частиною творчості. Тут ідеться про символічне самовираження, яке не потрібно обмежувати. Однак реальна свобода повинна бути відповідальною за наслідки своєї діяльності та поведінки. Саме така відповідальна свобода – свобода бути собою є надійним внутрішнім джере-

лом оцінок і спонукає до розвитку й творчої само-реалізації усіх індивідуальних якостей, що сприяє творчій адаптації особистості.

Психологічна безпека особистості студента буде забезпечена за умов:

– Наявності психологічно комфортних умов для навчальної діяльності та розвитку особистості студента.

– Вчасного надання першокурснику ненав'язливою психологічної допомоги під час розв'язання питань, що виникають у процесі роботи та взаємодії з однолітками та викладачами.

– Психологічне забезпечення умов для формування та розвитку соціальної відповідальності, професійної мотивації та почуття компетентності в інтересах майбутньої фахової діяльності, потреб самої особистості студента і розвитку суспільства.

– Актуалізація індивідуальних сил особистості і спокійне подолання «проблемних ситуацій», що виникають під час навчання, спілкування й розвитку першокурсника.

– Анонімність процесів розв'язання «стресогенних ситуацій», що виникають під час навчання у закладі вищої освіти і сумісного проживання у гуртожитку, непублічному характері розв'язання проблем і публічному характері похвали досягнень студента.

– Створення умов для самовизначення та само-реалізації особистості молодої людини в умовах ЗВО та створення сприятливих умов для самовдосконалення власного особистісно-професійного потенціалу.

Саме в освітньому середовищі ЗВО мають створюватись умови, спрямовані не лише на особистісно-професійний розвиток студентів. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відчувається її вільний і активний саморозвиток.

Крім того, психологічна безпека особистості студента буде забезпечена, якщо в кожному ЗВО ефективно діятимуть психологічні служби, основними завданнями яких є:

– надання психологічної допомоги студентам та співробітникам університету у складних життєвих ситуаціях;

– формування у студентів та співробітників університету високого рівня психологічної культури;

– психологічна просвіта: ознайомлення студентів та викладачів з основами психології; формування потреб у психологічних знаннях;

– вивчення психологічних труднощів студентів ЗВО та підготовка пропозицій з оптимізації навчання;

– сприяння особистісному розвитку студентів.

Сприяє психологічній безпеці особистості студента і КБОС (Кодекс безпечного освітнього середовища).

Сьогодні є позитивний зарубіжний досвід створення подібних внутрішніх документів, у яких прописані правила закладу в сфері популяризації безпечного освітнього середовища.

КБОС – це документ закладу освіти, який повинен регулювати всі напрями діяльності закладу щодо порушень прав особистості на безпеку, а також питання її підтримки та втручання в ситуації, коли може виникати загроза її життю, здоров'ю та благополуччю. У ньому мають бути прописані конкретні дії, що стосуються, насамперед, захисту студентів від різного роду загроз, ризиків під час перебування в закладі освіти, а також чіткі рекомендації щодо забезпечення студентам і викладачам комфортних умов життєдіяльності. КБОС передбачає визначення критеріїв фізичної, психологічної, соціальної, інформаційної безпеки студентів, відповідно до яких розробляються конкретні дії, чітко визначаються заходи, процедури, які допоможуть учасникам освітнього процесу у випадках виявлення ризиків і загроз. Реалізація КБОС стає можливою за умови проведення спеціального навчання (воно може бути внутрішнім, зовнішнім або через мережу Інтернет) для усіх учасників освітнього процесу закладу освіти. Зокрема, для викладачів і батьків навчання передбачає набуття знань і навичок, необхідних для створення та підтримки безпечних умов, нейтралізації тих ризиків і загроз, які можуть виникнути під час освітнього процесу. Отже, розпочинаючи таке навчання, варто окреслити коло питань, які будуть порушуватись у навчальних програмах з розробки документа закладу. Підготовка до розробки КБОС не повинна оминати і навчання студентів. Так, у навчанні студентів варто передбачити теми, спрямовані на розвиток навичок уникнення потенційних небезпек, з якими вони можуть зустрітись як у реальному житті, так і в мережі Інтернет, а також на розвиток навичок подолання труднощів у своєму житті.

Основні завдання, які покликаний виконувати КБОС у закладі освіти:

– виявити чинники, які перешкоджають безпеці учасників освітнього процесу;

– відпрацювати систему узгоджених поглядів і уявлень студентів, педагогів, психологів, батьків на освітнє середовище ЗВО;

– обґрунтувати умови організації безпечного освітнього середовища та вимоги (критерії) до його ефективної організації для кожного учасника освітнього процесу;

– скласти мінімальну та доступну програму навчання для студентів, педагогів, батьків;

– сформулювати конкретні рекомендації студентам, педагогічним працівникам, адміністрації ЗВО, батькам щодо організації безпечного середовища в закладі освіти.

Отже, КБОС:

– містить конкретні та чіткі правила поведінки усіх учасників освітнього процесу у навчальному закладі (мої права закінчуються там, де починаються твої права);

– допомагає виявити небезпечні ситуації та належно реагувати на них, запроваджуючи чіткі процедури втручання (що і коли потрібно робити, хто повинен робити, до кого звернутися, які документи оформити, за яким зразком). Зокрема, у випадках, коли необхідно оперативно прореагувати та втрутитися в ситуацію (наси́льство зі сторони батьків, опікунів, викладачів, конфлікти між студентами, булінг тощо);

– забезпечує виконання вимог законодавства щодо гарантування безпеки усім учасникам освітнього процесу закладу.

Робота над створенням умов психологічної безпеки особистості студента і безпечного освітнього середовища не повинна припинятися з досягненням певного результату. Насамперед це безперервний процес реагування на нові виклики життя, пошук нових можливостей, ресурсів, генерування нових ідей і правил. Водночас необхідно, щоб всі учасники цього процесу усвідомлювали спільну відповідальність, мали вміння, бажання та добру волю для такої співпраці.

Висновки. Психологічна безпека особистості студента є необхідною умовою розвитку її функціональних можливостей, профілактики психосоматичних порушень, особистісного потенціалу. Саме в освітньому середовищі ЗВО мають створюватись умови, спрямовані не лише на особистісно-професійний розвиток студентів. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відчувається її вільний і активний саморозвиток. Психологічна безпека особистості студента буде забезпечена за умов ефективної діяльності Психологічних служб в кожному ЗВО та створенням та функціонуванням КБОС (Кодексу безпечного освітнього середовища).

Перспективним для подальших досліджень є вдосконалення стратегій забезпечення психологічної безпеки особистості студента в ЗВО.

Список літератури:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. Санкт-Петербург: Союз, 2002. 271 с.
2. Лещинська О.А. Інформаційно-психологічна безпека: концепція соціокультурного імунітету: монографія. Івано-Франківськ: ПП Кузів Б.П., 2013. – 144 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. Москва: Евразия, 1998. 235 с.
4. Практична психосоматика: діагностичні шкали: навчальний посібник / За заг. ред. О.О. Чабана, О.О. Хаустової. Київ: ВНТУ, 2018. 108 с.
5. Психология безопасности: учебное пособие / Донцов А.И., Зинченко Ю.П., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Москва: Юрайт, 2015. 276 с.
6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
7. Слюсаревський М.М. Психологічна безпека людини в онтологічному і гносеологічному вимірах. Замість післямови // *Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін*. Реферативний опис роботи / М. М. Слюсаревський, Л. А. Найдьонова, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко, П. П. Горностаї, О. М. Кочубейник, Б. П. Лазоренко. – Київ : Талком, 2020. – 318 с.
8. Харламенкова Н.Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций // *Психологический журнал*. 2019. Т. 40. №1. С. 28-37.

Shynkar M.I. PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE STUDENT'S PERSONALITY

The article is devoted to the analysis of the problem of psychological security of the student's personality. Strategies for ensuring the psychological safety of student youth through the effective operation of psychological services in each free educational institution and the creation and operation of KBOS (Code of Safe Educational Environment) are identified. When getting an education, making plans for future professional and personal self-realization, student youth needs confidence in the future. If you do not have such confidence, there is a certain disorientation, reduced motivation to succeed and overcome obstacles, and so on.

However, it is not only the instability of the macro-society that affects students' sense of security. There are many microsocial and personal factors that can block this feeling to varying degrees. We are talking about the peculiarities of interpersonal interaction (in free time, family, leisure), the socio-psychological climate of small groups, which include young people, as well as its individual psychological and socio-psychological characteristics, and so on. Thus, we can conclude that the preservation of the psychological security of the student's personality depends on a range of macro- and microsocial factors. Among the latter, the institution of higher education as the leading institute of socialization of student youth is of the utmost importance. Educational and personal development functions of a higher education institution are aimed not only at preparing a future specialist in a particular field of work, but also to promote the formation of his personality.

Psychological security of the student's personality is a necessary condition for the development of its functionality, prevention of psychosomatic disorders, personal potential. It is in the educational environment of free economic zones that conditions should be created aimed not only at the personal and professional development of students. The more and more fully a person uses the possibilities of the environment, the more successfully his free and active self-development is felt.

Key words: *disorientation, ZVO, educational environment, student's personality, psychological safety.*

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.955; 159.953

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/14>**Августюк М.М.**

Національний університет «Острозька академія»

ОСНОВНІ НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У статті проаналізовані основні науково-психологічні підходи до вивчення явища емоційного інтелекту за допомогою теоретичного та порівняльного аналізів. Необхідність дослідження основних теоретичних і методологічних аспектів цього поняття зумовлена впливом неоднозначності ролі вказаного явища в навчальній діяльності студентів.

Так, аналіз наукової психологічної літератури дає змогу дійти висновку, що емоційний інтелект розглядають як інтегральну властивість, яка виявляється у здатності індивіда до розпізнавання, розуміння та керування емоціями, зокрема, з метою використання емоцій у діяльності та спілкуванні; як здатність людини сприймати та виражати емоції, посилювати мислення з їх допомогою, розуміти емоції та рефлексивно управляти ними таким чином, щоб сприяти емоційному та інтелектуальному зростанню; як здатність до розуміння та осмислення емоцій; як здатність керувати своїми почуттями та позитивно взаємодіяти з іншими людьми; як сукупність ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою та перетворенням емоційної інформації.

Надбанням є те, що результати аналізу відіграють важливу роль у процесі розуміння зв'язку між аспектами емоційного інтелекту та навчальною успішністю студентів, а також є важливими для подальших досліджень цього явища. Аналіз показав, що різні підходи до вивчення особливостей емоційного інтелекту не суперечать, а доповнюють один одного, уможливаючи таким чином виокремлення як предмету дослідження наявну різноаспектність цього феномена. Тому на основі наявних концепцій ми запропонували схему функціонування емоційного інтелекту.

У статті окреслені перспективи подальших досліджень емоційного інтелекту, що, зокрема, можуть бути зосереджені на вивченні особливостей функціонування емоційного інтелекту у навчальній діяльності студентів, концептуалізації підходів до його операціоналізації, а також теоретико-методологічних та емпіричних засад дослідження емоційного інтелекту у контексті метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: здатність (здібність), емоційний інтелект (EI), інтегральна властивість, моделі емоційного інтелекту, структура емоційного інтелекту.

Постановка проблеми. Явище емоційного інтелекту (надалі – EI) почало привертати увагу дослідників ще у 1990-роках. Активне дослідження емоцій, розпочате завдяки працям американських психологів Дж. Майєра та П. Саловея, сприяло введенню у науковий обіг таких нових понять, як «емоційний інтелект», «емоційна культура», «емоційна компетентність», а також визначило важливість емоцій у процесі пізнання, соціальному становленні особистості.

Передумовою виникнення концепції власне EI вважають теорію Г. Гарднера (1983 рік) про множинність форм вияву інтелекту: вербальні, просторові, кінестетичні, логіко-математичні, музичні, внутрішньоособистісні та міжособис-

тісні. Внутрішньоособистісний інтелект є способом самоусвідомлення, тобто здатністю формувати адекватну модель власного «Я», розуміння власних емоцій та почуттів з метою управління своєю поведінкою, тоді як міжособистісний інтелект є здатністю розуміти інших людей та ефективно з ними взаємодіяти, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення до праці [19; 9]. Саме міжособистісний інтелект Е. Торндайк називав інтелектом соціальним і пов'язував його зі сферою людських взаємовідносин, міжособистісних стосунків, спілкування [19; 9; 14]. Л. Виготський же вбачав проблему зв'язку емоцій з інтелектом як складним психічним структурним компонентом [9].

У науковий обіг термін «емоційний інтелект» уперше ввів у 1995 році Д. Гоулман. На думку вченого, не існує міцного зв'язку між логічним інтелектом та успіхом у житті. Науковець висловив припущення, що загальний інтелект, який вимірюється за допомогою тестів на визначення коефіцієнта IQ, лише на 20% зумовлює успіх у житті, тоді як 80% припадає на інші чинники, які забезпечують успіх. Серед них значне місце належить ЕІ, що, на думку Д. Гоулмана, сприяє як особистісному зростанню, так і ефективності професійної діяльності та кар'єрному росту [20].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині ЕІ активно досліджується як в зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Як складне інтегральне утворення особистості ЕІ досліджували І. Андреева, О. Бантишева, Р. Бар-Он, Дж. Блок, В. Борисенко, К. Брагіна, Т. Бредберрі, Ю. Бреус, Н. Буркало, І. Васильківський, Л. Вахрушева, Х. Вейзингер, О. Верітова, Ж. Вірна, О. Власова, С. Вольф, Г. Гарскова, Д. Гоулман, Дж. Гривз, І. Грузинська, Ю. Давидова, С. Дерев'яно, Н. Діомідова, М. Елліас, М. Зайднер, В. Зарицька, К. Ізард, Є. Ільїн, Є. Карпенко, Д. Карузо, К. Коган, Л. Колісник, А. Костюк, М. Кузнецов, Р. Купер, А. Ларіна, О. Лелюх-Степанчук, М. Лобач, О. Льошенко, Д. Люсін, О. Лящ, Дж. Майер, М. Манойлова, А. Марченко, І. Мещерякова, В. Моргун, Н. Назарук, Е. Носенко, Н. Оксентюк, Г. Орме, К. Параскевова, Н. Петрова, С. Подофей, О. Приймаченко, Л. Ракітянська, К. Саарні, П. Саловей, О. Саннікова, Д. Слайтер, О. Собченко, Дж. Стайн, Р. Станкевич, Р. Стернберг, І. Сухопара, С. Тобіас, Л. Фарізеллі, Дж. Фрідман, Н. Холл, А. Чернявська, М. Шпак, В. Юркевич та інші науковці.

Аналіз психологічних, педагогічних і методологічних наукових джерел із проблеми розвитку та функціонування ЕІ дозволяє констатувати різноаспектну зацікавленість дослідників вирішенням цієї проблеми. Зокрема, у коло наукових інтересів входять питання визначення поняття ЕІ (Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майер, П. Саловей, Дж. Стайн), його структурних компонентів і зв'язків між ними (І. Андреева, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майер, Е. Носенко, П. Саловей), чинників впливу (І. Андреева, В. Юркевич). Також вивчається зв'язок рівня ЕІ з іншими особистісними характеристиками та особливостями життя людей, зокрема, взаємозв'язок емоційної та пізнавальної сфер людини (Дж. Стайн).

Постановка завдання. Метою статті є теоретичний і порівняльний аналіз основних наявних у науковій психологічній літературі підходів до

вивчення явища ЕІ. Необхідність дослідження основних теоретичних і методологічних аспектів цього поняття зумовлена впливом неоднозначності ролі цього явища в навчальній діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед розглянемо наявні у науковій психологічній літературі підходи до тлумачення терміну «емоційний інтелект». Так, ЕІ розглядається як інтегральна властивість, яка виявляється у здатності індивіда до розпізнавання, розуміння та керування емоціями (як власними, так і емоціями інших людей) (Т. Бредберрі, Г. Гарскова, Дж. Гривз, Д. Люсін, Дж. Майер, П. Саловей), зокрема, з метою використання емоцій у діяльності та спілкуванні (О. Верітова); як здатність людини сприймати та виражати емоції, посилювати мислення за їх допомогою, розуміти емоції та рефлексивно управляти ними таким чином, щоб сприяти емоційному та інтелектуальному зростанню (Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо, О. Льошенко, С. Подофей); як здатність до розуміння та осмислення емоцій (І. Андреева, О. Лелюх-Степанчук); як здатність керувати своїми почуттями та позитивно взаємодіяти з іншими людьми (М. Елліас, С. Тобіас); як сукупність ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою та перетворенням емоційної інформації (І. Андреева, Ю. Бреус).

Дж. Майер із колегами тлумачать ЕІ як складний психологічний конструкт індивідуальних здібностей чи рис, які відповідають за те, наскільки вплив емоційних явищ є конструктивним чи деструктивним для поведінки людини [21]. Д. Гоулман розуміє під поняттям ЕІ здатність людини розуміти власні емоції та емоції оточуючих з метою використання отриманої інформації для реалізації власної мети [20].

На некогнітивних властивостях ЕІ наголошують, зокрема, Р. Бар-Он, Г. Орме. Так, Р. Бар-Он визначає ЕІ як набір некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, що впливають на здатність людини успішно протидіяти викликам зовнішнього середовища, тобто забезпечують можливість ефективно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях [18]. Г. Орме та К. Кеннон зазначають, що ЕІ є системою некогнітивних здібностей, які сприяють досягненню успіху в житті [22].

Як когнітивно-особистісне утворення, в якому найбільш вираженим є когнітивний компонент, а також як сукупність розумових здібностей до розуміння емоцій та управління ними розглядає поняття емоційного інтелекту І. Андреева [1]. Із позиції когнітивно-особистісного аспекту досліджує ЕІ й Н. Петрова, наголошуючи на важливій ролі

емоційності і зазначаючи, що ЕІ сприяє успішній професійній діяльності майбутніх педагогів [16].

Д. Люсін із колегами акцентують увагу на тому, що ЕІ є психологічним утворенням, яке формується протягом усього життя людини і є здатністю до усвідомлення, прийняття та регуляції своїх емоційних станів і почуттів інших людей і самих себе. При цьому автори виділяють із подальшим обґрунтуванням двокомпонентну структуру ЕІ: внутрішньоособистісний і міжособистісний (соціальний) емоційні інтелекти [10].

ЕІ як інтегральну особистісну властивість у досягненні життєвого успіху вивчають у своїх працях Н. Коврига, І. Мещерякова, Е. Носенко, К. Параскевова, А. Чернявська, М. Шпак. Автори наголошують на важливості ролі ЕІ, оскільки це поняття забезпечує усвідомлення, розуміння та регуляцію емоцій, впливає на успішність міжособистісних взаємин і особистісний розвиток.

ЕІ є одним із найважливіших компонентів життєдіяльності, оскільки як сукупність розумових здібностей дає змогу людині пізнавати саму себе. Крім того, емоційний інтелект забезпечує правильне розуміння емоційних реакцій інших людей та уміння емоційно адекватно реагувати на певні життєві ситуації [9].

За визначенням Г. Гарскової, емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і самої себе, а інтелект слугує для розуміння цього. ЕІ має на меті продукувати неочевидні способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб [5; 9]. Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є сприймання рішень на основі відображення та осмислення емоцій, які виступають диференційованим оцінюванням подій з особистісним смисловим аспектом. Емоційний інтелект є основою емоційної саморегуляції [1]. Тому схема функціонування ЕІ може набувати такого вигляду (рис. 1):

Емпіричне дослідження ЕІ Е. Носенко та Н. Ковриги нині є фактично одним із перших

вітчизняних фундаментальних досліджень ролі ознак емоційного інтелекту в життєдіяльності людини. Автори досліджують витоки стресозахисної та адаптивної функцій ЕІ як інтегральної особистісної властивості [14]. Емоційний інтелект розглядають у контексті єдності зовнішнього і внутрішнього світів особистості. Саме як аспект виявлення внутрішнього світу ЕІ відображає міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності [14; 9]. Тому термін «емоційний інтелект» вчені пояснюють за допомогою виокремлення поняття «розумність», що, як один із аспектів утвердження ЕІ, не лише підіймає нас над нашими пристрастями та слабкими сторонами, але й дає змогу на повну скористатися з наших переваг, талантів і добродійності, тобто активізувати себе на виявлення власного особистісного потенціалу [14; 9].

Д. Люсін наголошує, що ЕІ краще трактувати саме як когнітивну здібність і не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, однак не є структурними компонентами емоційного інтелекту [10]. У працях С. Дерев'янка [6] ЕІ розглядається як складник соціального інтелекту, зокрема, як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. При цьому науковець виділяє спільне та специфічне у цих концепціях. Зокрема, об'єднуючим чинником є спілкування, хоча його спрямованість для цих видів інтелекту є різною. ЕІ зосереджений на власних емоційних переживаннях під час спілкування, тоді як соціальний інтелект більше зорієнтований на особистісну взаємодію. Цю думку підтверджують і Ж. Вірна, Н. Назарук, зазначаючи, що явище емоційного інтелекту у науковій літературі здебільшого розглядається як основа свідомої емоційно-мотиваційної регуляції людини, що забезпечує її високу адаптивність і соціальну ефективність.

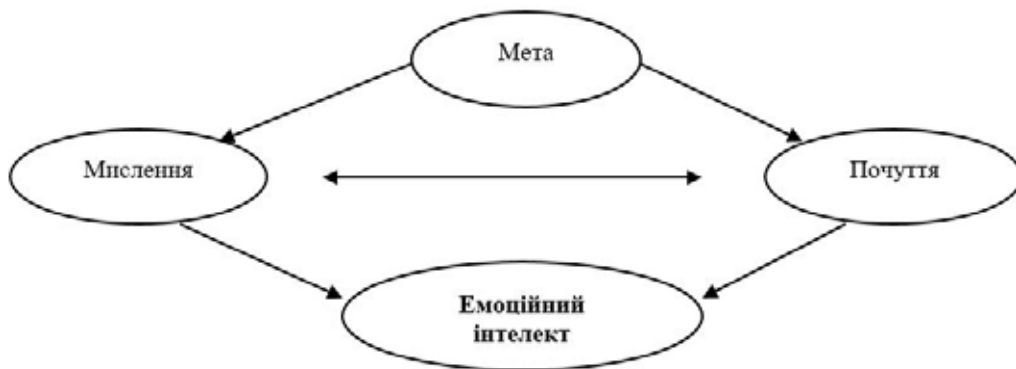


Рис. 1. Схема функціонування емоційного інтелекту

І. Андреева підсумовує, що ЕІ є не лише когнітивно-особистісним інтегральним утворенням із яскравим виявом когнітивного компонента. Це також сукупність розумових здібностей до усвідомлення емоцій та управління ними; сукупність знань, вмінь, навичок, операцій та стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних із обробкою емоційної інформації. Як чинник продуктивності та фасилітації інтелектуальних процесів ЕІ забезпечує осмислення емоційної інформації та емоційну саморегуляцію. Одним із визначальних складників такого розвитку є сформованість відповідної мотивації [1; 16]. Тому у структуру емоційного інтелекту І. Андреева включає чотири основні компоненти: розпізнавання власних емоцій, володіння своїми емоціями (самоконтроль), розуміння емоцій інших та самомотивацію [1].

На думку А. Карпова та А. Петровської, ЕІ також можна розглядати в рамках метакогнітивізму (метапізнання). Як метапроцесуальний феномен емоційний інтелект водночас є когнітивним (із точки зору пізнання особистістю власних емоцій та почуттів інших людей) і регулятивним утворенням (сприяє регуляції суб'єктом власних емоційних процесів і контролю чужих емоцій) [7; 1].

У дослідженнях О. Власової показано онтологічні особливості розвитку ЕІ як окремої підсистеми соціальних здібностей, підкреслено його евристичний потенціал, що сприяє успішності соціальної взаємодії [4]. М. Манойлова акцентує увагу на інтегральному характері ЕІ, розглядаючи його в рамках акмеологічної концепції [11]. В. Моргун підкреслює зв'язок емоційного інтелекту із потребоно-вольовими та емоційними компонентами особистості, зі змістовною спрямованістю особистості та спілкування, соціальним інтелектом та емоційною саморегуляцією [12; 8].

У працях К. Параскевової [15; 8] ЕІ є інтегральною властивістю, до складу якої входять здібності до пізнання, розуміння та управління емоціями, а також емоційні знання, вміння та навички. Автор, зокрема, показав, що емоційний інтелект є передумовою вияву емоційної чутливості, спонтанності, лабільності; допомагає керувати агресією та тривогою; є чинником фасилітації емпатії. Здатність до розуміння власних емоцій забезпечує сприймання інших людей, тобто так званий «емоційний резонанс», тоді як здатність до управління емоціями інших людей дозволяє прогнозувати поведінку, а також ефективно впливати на оточення. Якщо людина надмірно контролює зовнішні прояви власних емоцій, то це може сприяти (або перешкоджати) емпатичній взаємодії [15].

Ю. Бреус розуміє ЕІ як складний конструкт ментальних здібностей, що пов'язані з оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду людини. Автор виділяє три рівні функціонування ЕІ: когнітивний, емоційний і поведінковий. Так, на когнітивному рівні відбувається прийом, обробка та систематизація емоційної інформації; на емоційному рівні визначаються особливості емоційних реагувань; на поведінковому – відбувається застосування емоційних знань на практиці.

Автор констатує, що виконання функцій ЕІ забезпечують його змістові характеристики, безпосередньо пов'язані з оперуванням емоційною інформацією, здатністю до розуміння емоцій та управління ними. В результаті функціонування емоційного інтелекту формуються емоційні компетенції, які забезпечують здатність розуміти власні емоції та емоції інших, вміння адекватно виявляти емоційне ставлення до ситуацій, інших людей. Крім того, емоційні компетенції передбачають продуктивну взаємодію та психологічну гнучкість у взаєминах з іншими людьми, формують емоційний досвід людини, що є комплексом емоційних знань, які людина отримує протягом життя та використовує при взаємодії зі світом [2; 8].

За словами Е. Носенко, попри термінологічну неузгодженість проблема ЕІ ідентифікована: емоційну сферу людини потрібно вивчати в аспекті її особистого усвідомлення та саморегулювання [14].

Щодо структури емоційного інтелекту, то тут також існує велика кількість різних підходів, оскільки серед авторів немає єдиної концепції щодо чинників ЕІ. Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість (однак не всі), теорій і систем включають ідеї щодо емоційної обізнаності (усвідомлення емоцій) та їхньої регуляції. І. Андреева зауважує, що в основі функціонування емоційного інтелекту лежать три механізми: емоційність, управління емоційним потоком та спеціалізовані центральні механізми [1]. Дехто з науковців (І. Андреева, Г. Гарднер, Н. Коврига, Д. Люсін, Дж. Майер, М. Манойлова, Е. Носенко, П. Саловей) наголошують на важливості розрізнення між внутрішньоособистісними та міжособистісними навичками ЕІ. Інші ж за основу своїх досліджень беруть концепцію здібностей, дехто – навички та компетентності.

Нині існують чотири основні моделі ЕІ з безліччю варіацій, у кожній з яких представлені різні точки зору щодо проблеми визначення чинників емоційного інтелекту. Найвідомішою моделлю

ЕІ є ієрархічна модель здібностей Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо. Змішані моделі емоційного інтелекту та моделі, в яких ЕІ розглядається як риса характеру, представлені у дослідженнях Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, Р. Купера, Д. Люсіна, М. Манойлової, І. Андрєєвої, В. Зарицької, М. Зайднера, Е. Носенко та Н. Ковриги, К. Петридеса та Е. Фернхема, Р. Бредберрі та Дж. Гривз. Цікавою є вітчизняна новітня модель ЕІ – так звана триангуляційна модель, представлена в дискурсі життєздійснення особистості Є. Карпенка.

Як показує аналіз наукової психологічної літератури з цієї проблематики, спільним конструктом усіх моделей емоційного інтелекту можна вважати здатність людини до ідентифікації, розуміння емоцій та управління ними, тоді як характерною відмінністю є наявність міжособистісних здібностей, навичок і компетентностей особистості [3]. Так, у центрі уваги моделі здібностей, як резюмує І. Васильківський, – емоції та їх взаємодії з мисленням; змішані моделі зосереджені не лише на ідентифікації та розумінні емоцій, але й на безлічі компонентів особистості, таких як мотивація, усвідомлення і соціальні навички; диспозиційна, інформаційно-перероблювана та потокова моделі емоційного інтелекту розглядають його як співвідношення внутрішніх компонентів особистості (емоційних та інтелектуальних), диспозиційних аспектів вияву (рис особистості), інформацій-

ного обміну між раціональним та емоційним і їх об'єднанням в єдине ціле [3]. Тому концепції ЕІ автори розглядають з позиції вираження у його структурі певної групи здібностей: когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних [17].

Висновки. Отже, у дослідженні використані теоретичні та порівняльні методи вивчення основних науково-психологічних підходів до вивчення ЕІ. Надбанням є те, що результати аналізу, виявлені в дослідженні, можуть зіграти важливу роль у процесі розуміння зв'язку між аспектами емоційного інтелекту та навчальною успішністю студентів університету, а також є важливими для подальших досліджень цього явища, оскільки проаналізовані підходи до вивчення особливостей ЕІ, попри їхню різноманітність, не суперечать, а скоріше доповнюють один одного, уможливаючи виокремлення як предмету дослідження наявну різноаспектність феномена емоційного інтелекту. Тому на основі наявних концепцій ми запропонували схему функціонування ЕІ.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо, зокрема, у вивченні особливостей функціонування ЕІ у навчальній діяльності студентів, у концептуалізації підходів до операціоналізації емоційного інтелекту, а також у теоретико-методологічних та емпіричних засадах вивчення ЕІ у контексті метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Список літератури:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ, 2011. 388 с.
2. Бреус Ю.В. Эмоциональный интеллект как фактор профессионального становления будущих специалистов социальными профессиями в высших учебных заведениях : автореф. к. психол. н.: 19.00.07. К. : Київський університет імені Б. Грінченка, 2015. 20 с.
3. Васильківський І.П. Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту в психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 2017. Вип. 259. С. 28–34.
4. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавничо-поліграф. центр «Київський університет», 2005. 308 с.
5. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию : Тез. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. С. 25–26.
6. Дерев'яно С.П. Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации личности до студенческого сообщества : автореф. ... канд. психол. н.: 19.00.05. Київ, 2009. 20 с.
7. Карпов А.В., Петровская А.С. Проблемы эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма. *Вестник интегративной психологии*, 2006. Вып. 4. С. 42–47.
8. Кузнецов М.А., Дюмидова Н.Ю. Эмоциональный интеллект как фактор психоемоциональных становлений студентов в условиях экзамена : монография. Харьков : «Діса плюс», 2017. 189 с.
9. Лелюх-Степанчук О.О. Эмоциональный интеллект как проблема психологической науки. *Актуальные проблемы психологии : Сборник научных трудов Института психологии имени Г.С. Костюка. Психология навчання. Генетична психологія. Медична психологія*, 2018. Том X. Вип. 31. С. 83–92.
10. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования* : сб. науч. тр.; под. ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М. : Институт Психологии РАН, 2004. Вып. 4. С. 129–140.

11. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков : ПГПИ, 2004. 140 с.
12. Моргун В.Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості. *Постметодика*, 2010. Вип. 6, № 97. С. 2–15.
13. Назарук Н.В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. Вип. 3. С. 211–215.
14. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с.
15. Параскевова К.Г. Емоційний інтелект як чинник регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості : автореф. к. психол. н.: 19.00.01. Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. 17 с.
16. Петрова Н.М. Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2015. Вип. 2. С. 27–31.
17. Собченко О.М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*, 2010. Вип. 4. С. 84–87.
18. Bar-On R. Emotional intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada : Multi-Health System, 1997.
19. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. New York : Basic Books, 1993. 304 p.
20. Goleman D. Emotional intelligence. N. Y. : Bantam Books, 1995.
21. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence. *Intelligence*, 1999. Vol. 27. P. 264–298.
22. Orme G., Cannon K. 2000. Everything you wanted to know about implementing an EQ programme. *Intelligence*, 2000. Vol. 8, № 2. P. 18–25.

Avhustiuk M.M. MAIN SCIENTIFIC AND PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

The paper analyses the main scientific and psychological approaches to the study of emotional intelligence through theoretical and comparative analysis. The need to study the main theoretical and methodological aspects of this concept is due to the ambiguity of the role of this phenomenon in the learning activities of university students.

Thus, the analysis of the scientific psychological literature shows that emotional intelligence is considered as an integral phenomenon, which is manifested in the individual's ability to recognize, understand and manage emotions, in particular, to use emotions in activities and communication; as a person's ability to perceive and express emotions, enhance thinking through them, understand emotions and reflexively manage them in such a way as to promote emotional and intellectual growth; as the ability to understand and comprehend emotions; as the ability to control their feelings and interact positively with other people; as a set of mental abilities associated with the processing and transformation of emotional information.

Significantly, the results of the analysis play an important role in understanding the relationship between aspects of emotional intelligence and the academic performance of university students and are important for further research into this phenomenon. The analysis showed that different approaches to the study of the features of emotional intelligence do not contradict, but complement each other, thus enabling the separation as a subject of the study of the existing diversity of the phenomenon. As a result, we proposed a scheme for the functioning of emotional intelligence.

Moreover, the paper outlines the prospects for further research of emotional intelligence, which, in particular, can be focused on studying the features of emotional intelligence in university students' learning activities, conceptualization of approaches to its operationalization, as well as theoretical, methodological and empirical principles of emotional intelligence research in the context of metacognitive monitoring of university students' learning.

Key words: *ability, emotional intelligence (EI), integral phenomenon, models of emotional intelligence, structure of emotional intelligence.*

Білозерська С.І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА

У статті на основі загально-психологічних моделей структури особистості виділено структурні компоненти особистості педагога, а саме: особистісний потенціал, професійно-педагогічний потенціал, соціально-психологічний потенціал, психофізіологічний потенціал та аксіологічний потенціал. Акцентовано увагу на структурі особистісного потенціалу, який забезпечує розкриття внутрішніх детермінант формування, функціонування і розвитку особистості педагога.

Основною формою вияву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації, саморозвитку, самореалізації, що дозволяє викладачу виступати автономним суб'єктом освітньої діяльності. Такий підхід до проблеми формування і розвитку особистісного потенціалу викладача дозволив виокремити основний вектор розвитку та формування його особистості – особистісні здатності, які сприятимуть ефективному міжособистісному спілкуванню, розвитку особистісної культури, можливості самовизначитися в просторі можливостей і вибирати мету своєї активності.

Особистісний потенціал як інтегральна характеристика індивідуально-психологічних властивостей педагога включає в себе потенціал свободи і відповідальності (характеризує екзистенціальну життєву позицію педагога); здатність до рефлексії (забезпечує здатність співвідносити і координувати свої дії залежно від навколишнього оточення); здатність до емпатії (прагнення до системних, стабільних, продуктивних контактів на основі розуміння емоційного стану іншої людини); здатність до децентрації (забезпечує ефективне міжособистісне спілкування); здатність до самовдосконалення (передбачає самоусвідомлення та ціннісне ставлення до власного «Я»); здатність формувати свою життєву позицію (допомагає спрямовувати інших на шлях особистісного зростання).

Розвиток і формування вказаних здатностей забезпечать створення реальних умов для збагачення соціально-психологічного, психофізіологічного, професійно-педагогічного та аксіологічного потенціалів особистості; стимулюватимуть прагнення реалізувати себе та розширювати межі саморозвитку і самореалізації в педагогічній діяльності.

Ключові слова: особистісний потенціал, особистісні здатності, рефлексія, емпатія, децентрація, самодетермінація, самоактуалізація, саморозвиток.

Постановка проблеми. Процес гуманізації, який зачепив усі прошарки соціальних інститутів, призвів до перегляду та зміни вимог до особистісних і професійно-важливих якостей особистості, що висуваються до представників соціономічних професій. Це питання має фундаментальний характер, тому що воно стосується процесу становлення особистості психолога, педагога, соціального працівника та інших. Вміння чітко та швидко складати психологічну характеристику особистості, розуміти її потреби є запорукою успішного оволодіння професією у сфері «людина-людина». Попри велику кількість продуктивних технологій і засобів навчання нині, як і в усі часи, головним чинником якості освіти загалом і формування відповідних компетенцій у майбутніх фахівців зокрема виступає викладач – носій знань (як життєвих, так і професійних).

Якщо вести мову про викладача як творця різних програм, затребуваних сучасністю і створених на основі діагностичного цілепокладання й рефлексії, то про нього можна говорити як про творчу індивідуальність, яка володіє оригінальним проблемно-педагогічним і критичним мисленням. Проте ми зосередимо увагу на викладачеві як особистості, яка реалізується на будь-якому рівні свого професійного буття шляхом актуалізації власних психолого-педагогічних особливостей, вдосконалення своїх індивідуальних характеристик; самовираження в педагогічній сфері. Таке розуміння сутності особистості викладача потребує дослідження та аналізу структурних компонентів психологічної структури його особистості та структури особистісного потенціалу зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри схильність більшості дослідників високо

оцінювати роль особистості викладача в педагогічній діяльності (А.К. Маркова, С.Д. Поляков, Р.В. Овчарова та інші дослідники), саму категорію «особистість викладача» і проблему психологічної структури його особистості можна розглядати з різних теоретичних позицій.

Так, А.І. Щербаков вважає, що у психологічній структурі особистості викладача слід виділяти загальні громадянські, морально-психологічні, соціально-перцептивні, індивідуально-психологічні якості та такі практичні навички як загально-педагогічні (інформаційні, мобілізаційні, розвивальні, орієнтаційні), професійні (конструктивні, організаційні, дослідницькі), комунікативні (конструктивне спілкування з людьми різних вікових категорій), самоосвітні (систематизація та узагальнення знань та їх застосування при вирішенні педагогічних проблем та отриманні нової інформації) [8].

А.К. Маркова виділяє в структурі особистості педагога мотивацію особистості, індивідуальні властивості та інтегральні характеристики особистості [5]. Інші вчені [2; 3; 6] структуру особистості сучасного викладача розглядають як комплекс інтелектуальних, волевих і емоційно-оцінних відносин до світу, соціальної дійсності і педагогічної діяльності.

Аналіз моделей структури особистості [7], методологічний підхід на основі духовної парадигми [6] та парадигми суб'єкт-суб'єктних відносин дає змогу характеризувати особистість викладача як суб'єкта професійної діяльності в контексті теорій саморегуляції і самодетермінації; саморозвитку та самоудосконалення, самонавчання та самоосвіти. Базуючись на цій парадигмі, структурними компонентами особистості викладача, на нашу думку, є такі:

1) особистісний потенціал як інтегральна якість людини, що утворюється в результаті включення її в діяльність і складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених функціональних утворень: особистісних здатностей, професійних знань, професійно-значущих властивостей. Ця якість є характеристикою рівня особистісної зрілості, а головним феноменом особистісної зрілості і формою вияву особистісного потенціалу є якраз феномен самодетермінації особистості;

2) професійно-педагогічний потенціал – це динамічна функціональна система, яка об'єднує особистісні ресурси (зразки поведінки, знання, установки, відносини, що утворюють форми трансляції людського досвіду), які забезпечують виховання та освіту особистості, оволодіння педагогічною культурою та етикою, творчістю та креативністю;

3) соціально-психологічний потенціал включає всебеемоції, почуття, волю, мотивацію, професійну спрямованість, соціальний та емоційний інтелект;

4) психофізіологічний потенціал включає індивідуальні особливості когнітивних процесів, педагогічних здібностей, а також темперамент і характер особистості, її професійну придатність;

5) аксіологічний потенціал особистості – це багаторівневе інтегративне динамічне новоутворення, яке характеризується наявністю стійкої структури (ієрархії) ціннісних орієнтацій, що визначають характер як професійної діяльності, так і життєдіяльності загалом.

Постановка завдання. Метою статті є здійснити теоретичний аналіз структурних компонентів особистісного потенціалу особистості викладача, який сприятиме його активному професійному самовдосконаленню, самовизначенню, самоактуалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слово «потенціал» підкреслює неспецифічний характер описуваної характеристики. Саме тому особистісний потенціал виокремлює «особистісне в особистості» викладача і характеризує рівень його особистісної зрілості; передбачає динамічний розвиток особистості, оскільки нині актуальності набуває «проблема не стійкості особистості, а її динаміки, яка готова до змін і трансформацій, за яких головне в особистості зберігало б стійкість» [4, с. 96].

Н.А. Коваль розглядає потенціал як особистісний ресурс, який реалізується в передбачуваній і непередбачуваній ситуаціях. У змістовному плані потенціал розкривається автором через характеристику моральних, естетичних, інтелектуальних цінностей і на цій основі виділяються його (потенціал) структурні компоненти: пізнавальний (як сфера пошуку істини), моральний (як сфера пошуку добра) і естетичний (як сфера пошуку краси) [2].

Інші вчені вважають, що особистісний потенціал викладача включає в себе такі психологічні конструкти: особистісну автономію (Е. Десі, Р. Райан), осмисленість життя (В. Франкл, Д.А. Леонтьєв), життєстійкість (С. Мадді), толерантність до невизначеності (Д. Маклейн), орієнтацію на дію (Ю. Куль), особливості планування діяльності (Є.Ю. Мандрикова), тимчасову перспективу особистості (Ж. Нютен, Ф. Зімбардо), суб'єкт-об'єктні орієнтації (Є.Ю. Коржова), смислові структури особистості педагога (Б.С. Братусь, М.Н. Миронова).

Як бачимо, автори пропонують різні показники особистісного потенціалу: особистісна автономія і незалежність, внутрішня свобода;

осмисленість життя; життєстійкість у складних обставинах; готовність до внутрішніх змін; здатність сприймати нову невизначену інформацію; постійна готовність до дії; особливості планування діяльності; тимчасова перспектива особистості. Неважко помітити, що усі ці показники не суперечливі, а доповнюють один одного.

Такий підхід до розуміння сутності особистісного потенціалу дозволяє стверджувати, що основними показниками його розвитку і формування виступають особистісні здатності. Вони включають в себе вміння розуміти настрій студента, вміння допомогти виявитися його перцептивним здібностям, зрозуміти труднощі у житті і навчанні, бажання своєчасно допомогти, а також доброту і гуманність. Такий викладач вміє підтримувати доброзичливий емоційний фон у процесі спілкування зі студентами, а також співпереживати і прогнозувати відповідні ситуації.

Отже, у структурі особистісного потенціалу викладача можна виділити певні компоненти (рис. 1):

«Стрижень особистості», що відіграє роль психологічного скелета, на якому розвиваються й формуються усі інші підструктури особистості, – свобода і відповідальність. Свобода і відповідальність – це форми, способи буття особистості у світі. Рівень їх розвитку характеризує екзистенціальну життєву позицію викладача. З огляду на моделі

саморегуляції, можна припустити, що потенціал свободи допомагає викладачеві самовизначитися у просторі можливостей і вибрати мету для своєї активності. Потенціал відповідальності спрямований на реалізацію активності шляхом гнучкого і цілеспрямованого руху до обраної мети. При цьому втрата будь-якого з цих потенціалів тягне за собою порушення всієї системи саморегуляції та стимулювання педагогічної діяльності.

Умовою морально-психологічної готовності викладача до професійної педагогічної діяльності є володіння здатністю вірити, любити та творити добро.

Віра – невід’ємна частина людської природи. Для викладача дуже важливо володіти вірою не як потребою (бо вірять усі), а саме вірою як здатністю. Це можливо за умови, коли викладач здатний і серцем, і ділом прийняти те, що справді заслуговує на віру. Такий викладач готовий стати на шлях духовного відродження: пробудити у студента духовні переживання й відкрити йому доступ до духовного досвіду. Саме це навчить його відрізнити добро від зла, пізнати, що таке мудрість, шляхетність, відвага, честь, служіння.

Здатність любити як базовий складник професіоналізму викладача передбачає не лише любов та повагу до студентів, а й інтерес, зацікавленість у позитивних змінах в особистості кожного студента, що виникає в процесі професійного навчання,

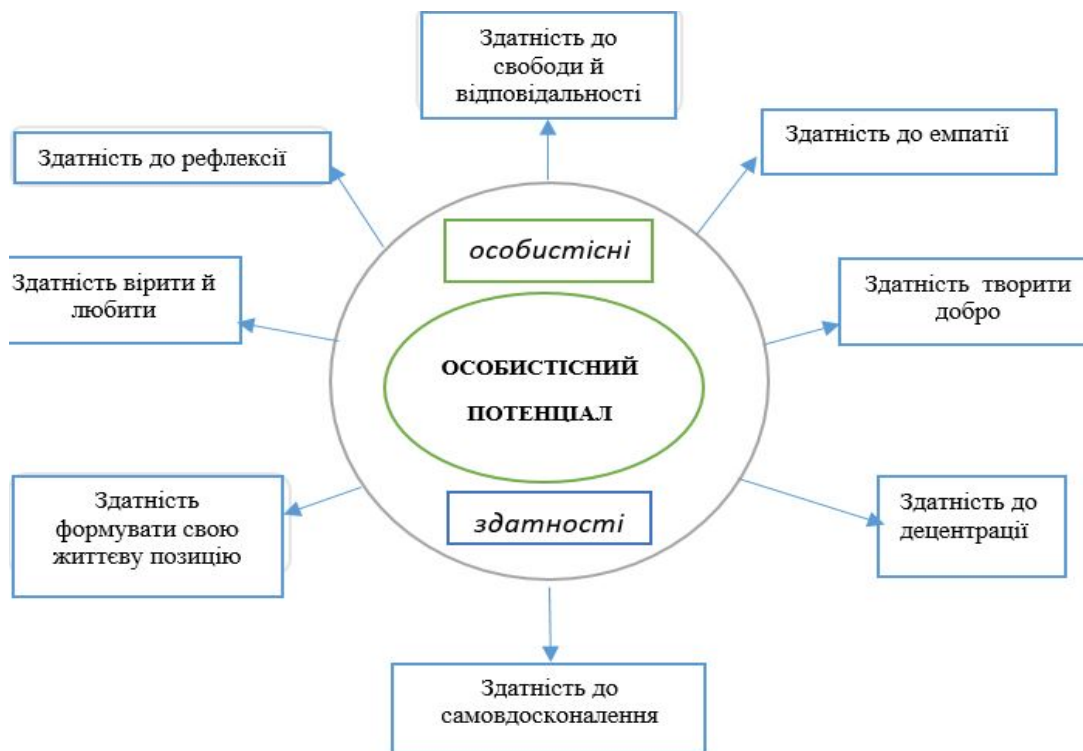


Рис. 1. Модель психологічної структури особистісного потенціалу викладача

виховання і розвитку. Розвиток і формування цієї здатності передбачають необхідність сприйняття відмінності іншої людини з любов'ю. Така любов розуміється В. Франклом як визнання права іншої людини на індивідуальний спосіб існування [8].

Формування особистості викладача не обходиться і без виховання у себе любові й шанобливого ставлення до своєї професії, почуття гордості за свій навчальний заклад, за обрану професію. Психологічні механізми міжособистісної взаємодії дозволяють оволодіти ще й такими особистісними вміннями як здатність до рефлексії, емпатії, децентрації.

Для викладача особливу цінність має ситуативна рефлексія, тобто здатність співвідносити і координувати свої дії залежно від навколишнього оточення. У кожному випадку важливим оточенням для студента є освітній простір, який включає взаємодію з однокурсниками, викладачами, а також атмосферу в аудиторії. Викладачу важливо уявити собі, як він виглядає в очах студентів. Відповідно до цього він зобов'язаний постійно міркувати над власною поведінкою, про те, як і що необхідно змінити. Відомо, що студенти не лише оцінюють і поважають у викладача його позитивні якості (інтелігентність, ерудицію, ввічливість і навіть акуратний зовнішній вигляд), але й визначають деякі негативні сторони його характеру і поведінки, наприклад, менторський тон, неясність думки й мови, відсутність уваги і довіри до них.

Здатність до рефлексії спонукає викладача формувати уявлення про ступінь своєї відповідності професійним стандартам, визначати межі власних можливостей, знаходити знання про свої сильні і слабкі сторони, ймовірні зони успіху й невдач.

Необхідною умовою особистісного зростання є здатність до емпатії. Вона дозволяє зрозуміти емоційний стан іншої людини (в цьому випадку: викладач – студент) і демонструвати це розуміння у формі співпереживання і співчуття. Такий викладач у педагогічній діяльності є емоційно і особистісно відкритим, психологічно «налаштованим» на творчу роботу зі студентами, щирим у вираженні почуттів і відносинах. Викладач стає особистим прикладом для студентів, тобто здійснює вплив на формування їхніх особистісних характеристик.

Прагнення до системних, стабільних, продуктивних контактів – ознака не лише емпатійної здатності, але й особистісної культури викладача, який прагне до самовдосконалення. Поведінка студента залежить від його особистих якостей і піддається зовнішнім впливам у вигляді колективної думки його університетської групи

або інших осіб, а також викладацького складу. Окремо необхідно враховувати і вплив сім'ї, адже це те середовище, в якому живе студент. У результаті виникає система відносин «студент-група», «студент-сім'я», «студент-викладач». Викладачеві необхідно усе це враховувати при побудові своїх відносин із кожним студентом. Він повинен відчувати, що ці відносини цікаві і важливі для викладача. Тоді й студент зможе більше отримати від педагога, а їхні взаємини будуть носити емпатійний характер.

У центрі емпатії закладений механізм децентрації, яка є універсальною психологічною здатністю, що передбачає відмову від своїх егоцентричних установок. Ця здатність забезпечує ефективне міжособистісне спілкування. Завдяки децентрації можна поглянути на себе очима співрозмовника і оцінити ситуацію. Освітнє середовище вищого навчального закладу постачає студентів інформацією у великому обсязі і можливістю мати багато міжособистісних контактів. На жаль, не всі можуть впоратися із цим великим обсягом інформації, не вміють шукати компроміси, нічого не знають про почуття толерантності як щодо однокурсників, так і стосовно викладачів. Викладач завдяки децентрації має змогу налагодити свою міжособистісну взаємодію зі студентами і допомогти їм підтримувати стосунки між собою. Такий викладач повинен бути готовий прийняти позицію студента і намагатися, якщо це необхідно, змінити його думку, знайшовши нові компромісні рішення.

Формування здатності до самовдосконалення та здатності формувати свою життєву позицію передбачає самоусвідомлення та ціннісне ставлення до власного «Я», прагнення до саморозвитку. Особистість, яка самовдосконалюється, повинна в будь-яку працю вносити творчість: виявляти індивідуальний підхід, мати особисту думку і вміти залучати інших осіб до діяльності. Вона постійно перебуває в русі по шляху особистісного зростання. Найважливіше і головне – зізнатися самому собі у власних недоліках, знайти їхню причину і крок за кроком їх викорінювати. Таким чином, особистісний ріст важливий для викладача не просто сам по собі, а як здатність формувати свою життєву позицію [1].

Життєва позиція – це свого роду життєва програма, «сценарій» про щастя, який є у кожній людини; це система цінностей і цілей, реалізація яких, згідно з уявленнями людини, дозволяє зробити її життя найбільш успішним (у розумінні самої людини) і допомагає спрямовувати

інших на шлях особистісного зростання. Основними показниками ефективності стратегії життя людини виступають не конкретні досягнення, а задоволеність життям, її психічне здоров'я та психологічне благополуччя.

Як зазначають вчені [1], у педагога є три можливості, або три шляхи у визначенні перспектив свого розвитку: шлях адаптації, шлях саморозвитку і шлях стагнації (розпаду діяльності, деградації особистості). Адаптація дає змогу пристосуватися до всіх вимог системи освіти, освоїти всі види діяльності, опанувати рольовими позиціями. Саморозвиток дозволяє постійно самовдосконалюватися, змінюватися, повністю реалізувати себе як професіонала. Стагнація настає тоді, «коли вчитель зупиняється у своєму розвитку, живе за рахунок експлуатації стереотипів, старого багажу; професійна активність знижується, зростає несприйнятливність до нового і втрачається навіть те, що колись дозволяло бути на рівні вимог» [2, с. 26]. Саме тому особистісний та професійний розвиток викладача повинен бути

спрямований на формування самостійної, відповідальної особистості, здатної до самовираження, саморозвитку, самовдосконалення та постійного особистісного і професійного зростання.

Висновки. Отже, особистісний потенціал – складник особистості викладача, який є основним вектором і стрижнем напружу її розвитку. До структури особистісного потенціалу належить здатність до свободи і відповідальності; здатність до рефлексії та самовдосконалення; здатність до емпатії та децентрації; здатність вірити і любити; здатність творити добро та формувати свою життєву позицію. Вказані здатності виступають умовою особистісної, моральної, емоційної та професійної зрілості особистості викладача. Розвиток і формування цих здатностей забезпечить створення реальних умов для збагачення соціально-психологічного, психофізіологічного, професійно-педагогічного та аксіологічного потенціалів особистості; стимулюватиме прагнення реалізувати себе та розширювати межі саморозвитку і самореалізації в педагогічній діяльності.

Список літератури:

1. Білозерська С.І. Особистісна зрілість як умова професійного зростання майбутнього педагога. *Теорія і практика сучасної психології* : Збірник наукових праць. Випуск 5. Том 2. Запоріжжя, 2019. С. 20–25.
2. Ефанова М.И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности / под ред. Л.С. Колмогоровой, Ю.В. Трофимовой / *Материалы Международной научно-практической конференции*. Барнаул : АлтГПА, 2009. 406 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова* / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. С. 56–65.
4. Мадди С. Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг. М. : Институт экзистенциальной психологии и жизнестворчества, 2002. 194 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
6. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : монографія К. : Академвидав, 2013. 252 с.
7. Савчин М.В. Здатності особистості : монографія. Київ : Академія, 2016. 285 с.
8. Хрестоматія по психології : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В. Мироненко; Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1987. 447 с.

Bilozerska S.I. PERSONAL POTENTIAL IN THE STRUCTURE OF A TEACHER'S PERSONALITY

The article based on general psychological models of personality structure, highlights the structural components of a teacher's personality, namely: the personal potential, professional and pedagogical potential, socio-psychological potential, psycho-physiological potential and axiological potential. Emphasis is placed on the structure of the personal potential, which discloses the internal determinants of formation, functioning and development of a teacher's personality.

The principal manifestation form of the personal potential is the phenomenon of self-determination, self-development, and self-realization, which allows the teacher to act as an autonomous subject of the educational activity. This approach to the problem of formation and development of the teacher's personal potential allowed us to identify the main vector of development and formation of their personality – the personal abilities that promote effective interpersonal communication, personal culture, to ability to determine oneself in the environment of opportunities and choose the purpose of their activity.

The personal potential, as an integral characteristic of the individual psychological qualities of a teacher, includes the following: the potential for freedom and responsibility (characterizes the existential outlook of the teacher); the ability to reflect (provides the ability to correlate and coordinate their actions depending on the environment); the ability to empathize (a desire for systemic, stable, productive contacts based on understanding the emotional state of another person); the ability to decentrate (provides an effective interpersonal communication); the ability to improve oneself (involves self-awareness and values to one's ego); the ability to shape one's life outlook (which helps to guide others on the path of personal growth).

The formation and development of these abilities will create real conditions for the enrichment of the socio-psychological, psycho-physiological, professional pedagogical and axiological potentials of the individual; it will stimulate the desire to realize themselves and expand the boundaries of self-development and self-realization in teaching.

Key words: *personal potential, personal abilities, reflection, empathy, decentration, self-determination, self-actualization, self-development.*

Заболоцька С.І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Заміщак М.І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ У СТАНОВЛЕННІ КОМПЕТЕНТНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті проаналізовано реалізацію соціально-психологічних механізмів у становленні компетентних педагогів. Констатується, що завдяки актуалізації та реалізації соціально-психологічних механізмів у процесі становлення компетентних студентів-педагогів здійснюється вибір траєкторії професійного саморозвитку. Адже психологічний складник є вирішальним у структурі готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності, зокрема, його компетентності. Підкреслено, що компетентнісна модель освіти ставить на перше місце не знання, а здатність їх використовувати, пов'язувати з життям, розв'язувати різні навчальні, розвивальні, виховні завдання.

Складниками компетентності педагога є пов'язані між собою мотиваційна та операційна сфери. Педагогу у педагогічній діяльності необхідно навчитися протистояти професійним труднощам, виявляти перцептивні здібності, ідентифікацію, емпатію, розуміти індивідуальність та неповторність іншої людини, рефлексувати, керувати своїм емоційним станом, визначати особливості свого впливу. Стверджується, що основні зусилля викладачів закладів вищої освіти повинні бути зосереджені не стільки на вивченні особливостей засвоєння майбутніми педагогами психолого-педагогічних знань, скільки на створенні сприятливого освітнього середовища для становлення особистості компетентного педагога, розкриття його суб'єктного потенціалу.

Шляхом реалізації соціально-психологічних механізмів у процесі психологічної підготовки студентів-педагогів вибудовується модель особистості компетентного педагога та його готовності до педагогічної діяльності. Майбутній педагог навчиться адекватно формулювати цілі, завдання, виявляти та розв'язувати педагогічні задачі, оцінювати, вирішувати колізії, проблемні ситуації, приймати нестандартні рішення та нести відповідальність за них, генерувати оригінальні ідеї, бути готовим до інновацій, долати стереотипне педагогічне мислення. Стверджується, що компетентний педагог буде керуватися гуманними принципами і здоровим стилем педагогічної діяльності.

Ключові слова: ідентифікація, емпатія, рефлексія, стереотипізація, компетентний педагог.

Постановка проблеми. На сучасному етапі, коли Україна потребує висококваліфікованих, компетентних педагогів, які б могли творчо забезпечити освітній розвиток, висувуються чіткі вимоги до них. Проте необхідно зазначити, що національна школа стане успішною тоді, коли буде безпосередньо пов'язана з якістю людської особистості та ефективністю соціальної організації. Сучасна система вищої освіти передбачає нові підходи до підготовки майбутніх педагогів, оскільки вони є носіями освіченості, духовності, моральності. Завдяки актуалізації та реалізації соціально-психологічних механізмів у процесі становлення компетентних студентів-педагогів здійснюється вибір траєкторії професійного саморозвитку [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Нині дослідженням цієї проблеми активно займаються науковці. Адже психологічний складник є вирішальним у структурі готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності, зокрема, його компетентності. Саме навчання у закладі вищої освіти має реалізувати навчально-професійну діяльність майбутніх компетентних педагогів. Вона повинна відповідати особистісним потребам або розвивати нові потреби, які породжуватимуть мотиви майбутньої педагогічної професії [4].

Г. Балл, М. Боришевський, С. Білозерська, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Василенко, А. Зимянський, Г. Костюк, С. Максименко, Ю. Машбиць, С. Мащак, М. Савчин, В. Семиченко та інші роз-

глядають різні аспекти проблеми готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності. Особлива недостатність розробки вказаної проблеми спостерігається саме щодо визначення психологічних особливостей змісту, структурних елементів соціально-психологічних механізмів готовності майбутніх компетентних педагогів до педагогічної діяльності.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає в дослідженні психологічних особливостей реалізації соціально-психологічних механізмів у становленні компетентних педагогів до педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для педагогічної діяльності важлива гармонія особистісної і професійної зрілості суб'єкта праці, яка може забезпечити не тільки ефективність і надійність результатів, скільки розвиток особистості в діяльності, формування еталонної концепції «Я-педагог професіонал», самоствердження, самореалізацію і повну адаптацію до соціального і професійного оточення.

Сучасне життя висуває вимоги щодо суттєвої модернізації процесу навчання в контексті ідеї залучення до самоосвіти усіх суб'єктів. Актуальною є проблема навчитися вчитися, вчитися постійно набувати нового динамічного змісту. Вміння вчитися має формуватися як основна компетентність, без якої якісна освіта не можлива.

Проблема компетентнісного підходу розглядається у працях багатьох вчених (О. Пометун, Н. Ничкало, І. Зязюн, О. Олейник та інші). Компетентнісна модель освіти ставить на перше місце не знання, а здатність їх використовувати, пов'язувати з життям, розв'язувати різні навчальні, розвивальні, виховні завдання. Компетентнісний підхід є досить розробленим, проте дискусії навколо нього щодо визначення професійних компетентностей, змісту їх наповнення, технологій становлення, реалізації соціально-психологічних механізмів тривають постійно.

Розглядати педагогічну компетентність необхідно як проблему, в якій педагог має розумітися; як досвід, інформаційний ресурс у певній предметній сфері; як соціально задану вимогу щодо підготовки компетентного педагога в певній сфері, як побудову освітнього процесу з позиції розвитку особистості через мотивацію її саморозвитку, ідентифікацію, рефлексію, емпатію та інші соціально-психологічні механізми.

За А. Марковою, професійні компетентності ґрунтуються на таких складниках, як професійні знання та вміння, професійна позиція, психоло-

гічні якості особистості [9]. Н. Єфремова дотримується синергетичного підходу щодо визначення цього поняття і розглядає компетенції як узагальнені та глибоко сформовані якості особистості, її здатності найбільш універсально використовувати отримані знання та навички, сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють людині пристосуватися до мінливих ситуацій, здатність діяти в заданих умовах [2]. У дослідженнях К. Платонова компетентність розглядається як готовність успішно вирішувати проблемні ситуації, які виникають у процесі діяльності [12].

Компетентний педагог – це особистість, якій притаманна загальна, педагогічно-психологічна, соціальна ерудованість, володіння прикладними знаннями, необхідними для результативного розв'язання педагогічних проблем. На нашу думку, у такому випадку зміст поняття «компетентний педагог» полягає в мірі прикладного володіння знаннями, вмінням щодо реалізації соціально-психологічних механізмів, які потрібні в педагогічній діяльності. Компетентний педагог – це той, який знає, як діяти адекватно до педагогічної ситуації.

Складниками компетентності педагога є взаємопов'язані мотиваційна та операційна сфери. Цілеспрямований розвиток операційної сфери впливає на ефективність функціонування мотиваційної і навпаки. Мотиваційна сфера характеризується готовністю до педагогічної діяльності. Вона пов'язана з мобілізацією психічних, психологічних, психофізіологічних систем особистості, які забезпечують успішне виконання педагогічних задач. Операційна сфера пов'язана з підготовкою до педагогічної діяльності з фахових знань, навичок, умінь, які дають змогу успішно її виконувати та вміння реалізувати соціально-психологічні механізми. Вона спрямована на виконання педагогічної діяльності і відіграє вагомий роль у становленні компетентного педагога.

Складниками операційної сфери є педагогічне мислення, професійна ідентичність, професійна самосвідомість, рефлексія, емпатія. Професійна самосвідомість дає можливість педагогові оперувати образами професійної діяльності при її виконанні. Вона включає уявлення особистості педагога про себе як про учасника педагогічної спільноти, усвідомлення себе суб'єктом педагогічної діяльності, педагогічну самоактуалізацію, саморозуміння та саморегуляцію, педагогічну відповідальність.

Поєднання здатності до довольної саморегуляції, рефлексії, ідентифікації, емпатії, самовдосконалення втілюється в самоактуалізації,

яка є складником поведінкового компоненту професійної самосвідомості. Педагогу у педагогічній діяльності необхідно навчитися протистояти професійним труднощам, виявляти перцептивні здібності, ідентифікацію, емпатію, розуміти індивідуальність та неповторність іншої людини, рефлексувати, керувати своїм емоційним станом, визначати особливості свого впливу. Однією із найбільших складностей у діяльності педагога є висока емоційна насиченість, що може призвести до психоемоційних переважань, емоційне вигорання. Тому велике значення у структурі професійних компетентностей педагога має емоційна компетентність.

І. Юсупов виділяє в структурі емоційної компетентності чотири базові компоненти: саморегуляцію, регуляцію взаємостосунків, рефлексію та емпатію [15]. Соціально-психологічний механізм емпатії розглядається як система індивідуально-психологічних характеристик. Л. Журавльова окреслює два аспекти її розгляду: як метод пізнання предмета або об'єкта і як властивість, здатність людини [3]. Завдяки соціально-психологічному механізму емпатії у майбутніх педагогів можна розвинути емоційну чутливість, зацікавленість в інших людях, гнучкість, високу поведінкову пристосованість, екстраверсію, тривожність, стійкість особистості, ухвалення ролей, самоотождження індивіда, домінуючу мотивацію (колективістську або егоцентричну), стійкість мотивів, міру суб'єктивної значущості в системі цінностей інших людей і власного «Я».

М. Савчин [14] додає, що емпатія – це співчутливість до переживань людини, здатність долучатися до її емоційного життя, поділяти емоційні стани, відчувати емоційний комфорт чи дискомфорт. Емпатія має зв'язок з її індивідуально-типологічними особливостями, самосвідомістю, є необхідною умовою гармонійного розвитку особистості. Навчання у закладі вищої освіти має сприяти особистісному зростанню майбутнього компетентного педагога.

У сучасних дослідженнях професійна ідентичність розглядається як феномен, який забезпечує особистості цілісність, тотожність і визначеність, що має розвиток у процесі професійного навчання разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також зумовлює розвиток рефлексії, емпатії. Саме в процесі навчання у закладі вищої освіти й через нього досягаються основні цілі підготовки компетентних педагогів. У процесі професійного навчання трансформується структура свідомості студента,

формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції», професіоналізуються психічні процеси і стани. Крім того, навчання в ЗВО впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, оскільки саме у процесі навчально-професійної діяльності виникають такі новоутворення студентського віку, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення та готовність до професійної діяльності [10]. Компоненти професійної ідентичності: ставлення до себе як до компетентного педагога, ставлення до педагогічної професії, ставлення до професійної спільноти.

Розвиток професійної ідентичності відбувається не лише під час навчання, а й під впливом соціально-професійного оточення, студентської референтної групи, викладачів. Отже, особливість студентського віку виявляється ще й у тому, що в цей період не лише розкриваються потенційні можливості особистості, вдосконалюється інтелект, розвиваються професійні здібності, а й це той час, коли формується система ціннісних орієнтацій, нові соціальні цінності та установки, реалізуючи соціально-психологічні механізми.

Погоджуємося з визначенням А. Лукіячук [7], що професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-смыслову сферу і удосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста. Ю. Поваренков [11] у межах концепції професійного розвитку аналізує професійну ідентичність як: 1) провідну тенденцію становлення суб'єкта професійного шляху; 2) емоційний стан, у якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху. Він виникає на основі ставлення до професійної діяльності і професіоналізації загалом як засобу соціалізації, самореалізації і задоволення рівня намагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, професіонала; 3) підструктура суб'єкта, його професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної ідентичності.

А. Лукіячук [7] до компонентів структури професійної ідентичності педагога відносить комунікативний, емоційно-вольовий та емпатійний складники. Взаємодіючи, вони формують ядро професійної ідентичності – образ професійного «Я», зміст якого, крім названого вище, складає навчальну діяльність у ЗВО, вивчення студентами передового педагогічного досвіду, академічні ком-

петенції, що формують майбутні індивідуальні якості особистості і властивості педагогічної діяльності. Це сприятиме розвитку у компетентних педагогів відповідних якостей, властивостей, а саме: дотримання моральних принципів загальнолюдських ідеалів; розуміння сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття, духовної культури; початкові знання з різних напрямів культури, мистецтва, науки; загальна ерудиція; широке коло інтересів; здатність ідентифікувати, рефлексувати, співчувати, співпереживати, вільно спілкуватися з людьми різного віку.

Т. Титаренко акцентує, що трактування, ідентифікація та автономізація як модуси існування сучасної особистості не можливі без постійного діалогування з оточенням, соціумом, культурним і природним простором, із власним минулим і майбутнім [13]. Науковець зазначає, що на кожному історичному етапі життєконструювання особистість спрямовується на посилення чи власної індивідуальності через досягнення оновленої ідентичності, чи власної соціальності шляхом освоєння нових практик взаємодії [13].

Д. Шон у своїй концепції розглядає компетентність як дворівневе утворення, перший рівень якого має форму імпліцитного знання («знання в дії»), а другий (рефлексивний) складається із двох компонентів: «рефлексія у дії» та «рефлексія про дію». Рефлексивна компетентність – це адекватне уявлення про власні особистісні здатності, педагогічні здібності та характеристики, вміння регулювати свою педагогічну діяльність.

Соціально-психологічний механізм рефлексії стосується пізнання й аналізу майбутнім педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Він включає в себе оцінний компонент готовності. Р. Тур визначає педагогічну рефлексію як усвідомлення педагогом себе самого суб'єктом діяльності: своїх особливостей, здатностей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей і структури своєї діяльності, засобів її оптимізації. Рефлексія є психологічним механізмом, спрямованим на самовдосконалення особистості [16].

Педагогічна рефлексія відіграє важливу роль у професійному становленні майбутнього педагога. Завдяки рефлексії особистісне зростання передбачає розвиток таких професійно значущих якостей, як вміння аналізувати, розвиток педагогічного мислення, конкретизація та структурування педагогічної задачі, вміння знаходити оптимальні та

конструктивні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, становлення, мотивація, система цінностей, творчості та функціонування. Зазначені соціально-психологічні механізми є взаємопов'язаними і взаємозалежними. Вони можуть виступати і як самостійні частини з власною структурою у розвитку компетентних педагогів та їхньої готовності до педагогічної діяльності.

В сучасному освітньому процесі майбутні педагоги повинні володіти педагогічними компетентностями, що визначають їхні успіхи у майбутній педагогічній діяльності. Сучасний молодий компетентний вчитель повинен володіти інноваційними технологіями навчання, розвитку та виховання, спеціальними знаннями, вміннями, навичками для повноцінного творчого пошуку. Система сучасної освіти зумовлює потребу в компетентних педагогах, здатних створювати освітнє середовище для навчання, самонавчання, розвитку, саморозвитку, виховання та самовиховання особистості учнів. Виникає необхідність розвитку в сучасного студента компетентностей як важливої умови його майбутньої професійної діяльності.

М. Савчин зазначає, що завданнями професійної підготовки педагога мають стати «систематизація знань, розширення професійного інформативного поля, розвиток дослідницької спрямованості особистості педагога, практико-орієнтований характер його діяльності» [15]. Викладач цілеспрямовано актуалізує психологічні та соціально-психологічні механізми ідентифікації, наслідування, саморегуляції, емпатії, рефлексії, особистісної децентрації, оцінювання та самооцінювання.

Висновки. Отже, основні зусилля викладачів закладу вищої освіти повинні бути зосереджені не стільки на вивченні особливостей засвоєння майбутніми педагогами психолого-педагогічних знань, скільки на створенні сприятливого освітнього середовища для становлення особистості компетентного педагога, розкриття його суб'єктного потенціалу. Майбутній педагог навчиться адекватно формулювати цілі, завдання, виявляти та розв'язувати педагогічні задачі, оцінювати, вирішувати колізії, проблемні ситуації, приймати нестандартні рішення та нести відповідальність за них, генерувати оригінальні ідеї, бути готовим до інновацій, долати стереотипне педагогічне мислення. Загалом компетентний педагог буде керуватися загальнолюдськими гуманними принципами та здоровим стилем педагогічної діяльності.

Список літератури:

1. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26–33.
2. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании : учеб. пособие. М. : Логос, 2003. С. 1.
3. Журавльова Л.П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
4. Заблоцька С.І. Оволодіння психологічними компетентностями майбутніми педагогами. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : збірник статей учасників Другої міжнародної наукової інтернет-конференції / Редактори-упорядники: М.В. Савчин, А.Р. Зимянський. Дрогобич : «Швидкодрук», 2020. С. 66–69.
5. Заміщак М.І. Актуалізація та реалізація соціально-психологічного механізму процесу психологічної підготовки майбутніх педагогів / М.І. Заміщак. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : збірник статей учасників Другої міжнародної наукової інтернет-конференції / Редактори-упорядники: М.В. Савчин, А.Р. Зимянський. Дрогобич : «Швидкодрук», 2020. С. 69–73.
6. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.
7. Лукіяничук А.М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Випуск 7. К., 2010. С. 370–380.
8. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. НДІ психології УРСР. К. : Знання, 1990. 239 с.
9. Маркова А.К. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования. *Завуч*. М., 2001. № 4. С. 113–126.
10. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : підручник. Либідь, 1999. 536 с.
11. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
12. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 255 с.
13. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : [наук. моногр.] / за наук. ред. Т.М. Титаренко; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. К. : Міленіум, 2016. 320 с.
14. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки. Монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
15. Савчин М.В. Психологічні засади організації особистісно-професійного зростання майбутнього педагога : навчальний посібник / М. Савчин, Л. Василенко // Дрогобич : РВВДПУ ім. І. Франка, 2012. 24 с.
16. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 17–23.
17. Юсупов И.М. Психология эмпатии. И.М. Юсупов. СПб., 1995. 252 с.

Zabolotska S.I., Zamishchak M.I. THE REALIZATION OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS IN THE FORMATION OF COMPETENT PEDAGOGUES

The article deals with the realization of socio-psychological mechanisms in the formation of competent pedagogues. It is argued that due to the actualization and realization of socio-psychological mechanisms in the formation process of competent students-pedagogues the trajectory of professional self-development is chosen. The psychological component is a crucial one in the preparedness of a future pedagogue for his pedagogical activity, in particular, in his competence. It is emphasized that the competence education model does not focus on knowledge in the first place, but on the ability to use it in real-life situations, to solve various educational, development, and upbringing tasks. It is accentuated that the pedagogue's competence components include the interrelated motivational and operational spheres.

Pedagogues in their pedagogical activity must learn how to deal with professional difficulties, demonstrate perceptual abilities, identification, empathy, understand the individual and unique character of a person, reflect, control their emotional state, determine the peculiarities of their influence. It is claimed that the main efforts of teachers of higher educational establishments should be aimed not only at studying the acquisition peculiarities of psychological and pedagogical knowledge by future pedagogues, but also at creating a favorable educational environment for the formation of a competent pedagogue, discovering his subjective potential.

By realizing socio-psychological mechanisms in the process of students-pedagogues' psychological training, the personality model of a competent pedagogue and his readiness for pedagogical activity is created. The future pedagogue will learn how to adequately formulate goals, tasks, define and solve pedagogical problems, evaluate, resolve conflicts, problem situations, make non-standard decisions and be responsible for them, generate original ideas, be ready for innovation, overcome stereotypical pedagogical thinking. It is stated that a competent pedagogue will be guided by humane principles and a healthy teaching style.

Key words: *identification, empathy, reflection, stereotyping, competent pedagogue.*

Колмикова О.О.

Дунайський інститут

Національного університету «Одеська морська академія»

ТРЕНУВАННЯ ДОВГОТРИВАЛОЇ ПАМ'ЯТІ ЯК НЕОБХІДНА ВИМОГА ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглядається пам'ять як психологічна категорія в її взаємозв'язку з методикою викладання англійської мови за професійним спрямуванням у морських академіях. Відомо, що без гарного знання морської англійської мови майже неможливо уявити роботу в сучасному торговельному флоті. Тому важливість тренування довготривалої пам'яті важко переоцінити, особливо коли йдеться про вивчення фахової термінології. Метою дослідження є окреслення основних прийомів (прийом «loci», прийом «слів-вішалок» і прийом ключового слова) і розгляд базових методів тренування довготривалої пам'яті, які допомагають запам'ятовуванню професійних термінів і фраз іноземною мовою та сприяють їх використанню в подальшій роботі протягом тривалого часу майбутніми фахівцями морської галузі. Методи дослідження – теоретичні (аналіз і синтез наукової літератури з педагогіки та методики викладання іноземної мови) та емпіричні (спостереження, порівняння та експеримент на заняттях із морської англійської мови, узагальнення досвіду тренування довготривалої пам'яті в процесі вивчення іноземних мов). Результатами проведеного дослідження можна вважати виокремлення трьох найбільш ефективних методів тренування довготривалої пам'яті, спрямованих на запам'ятовування іншомовної інформації – вдумливість та осмислення, інтерес до теми та асоціації. Висновки: тренування довготривалої пам'яті – це складний процес, який вимагає зусиль як із боку викладача (пояснення здобувачам вищої освіти основних механізмів пам'яті з метою формування в них осмисленого підходу до запам'ятовування необхідної професійної інформації, створення сприятливих умов на заняттях), так і з боку курсантів (формування зацікавленості темою та осмислення важливості такої інформації для подальшої роботи за спеціальністю). Саме осмислений підхід до матеріалу, який підлягає запам'ятовуванню, значно допомагає розвинути довготривалу пам'ять.

Ключові слова: запам'ятовування, асоціації, вдумливість, осмислення, зацікавленість.

Постановка проблеми. Пам'ять відіграє ключову роль у навчально-професійній діяльності людини. Як зазначає М. Бойчук, «психологічні особливості пам'яті необхідно враховувати під час раціональної організації навчально-пізнавального процесу у виші, спираючись на сильні сторони пам'яті студентів і коректуючи, удосконалюючи відносно слабкі» [2, с. 2]. Справді, основною проблемою, з якою стикаються здобувачі вищої освіти під час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, є нездатність зберігати в пам'яті важливу професійну інформацію протягом тривалого періоду часу. Під час навчання в морських академіях майбутні спеціалісти морської галузі повинні запам'ятовувати численні лексичні одиниці та фрази (Standard Marine Communication Phrases) англійською мовою. Відомо, що гарне знання морської англійської мови має велике зна-

чення для роботи у торговельному флоті. Тому важливість тренування довготривалої пам'яті важко переоцінити.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пам'ять – це «психічний процес, що полягає в здатності людини закріплювати, зберігати і відтворювати образи сприймання та відчуття, думки і поняття, рухи і дії, почуття і слова, накопичувати так званий індивідуальний психічний досвід» [7, с. 197].

Об'єктом психологічного інтересу пам'ять є вже близько 150 років – від самого моменту виділення психології як самостійної галузі науки. В Україні найбільш глибоко дослідження цієї проблеми займалася так звана Харківська школа, заснована в 1930-х роках (А. Леонт'єв, П. Гальперін, А. Запорожченко, П. Зінченко, А. Лурія). Феномен пам'яті цікавив таких учених, як

П. Невельський, Г. Серета (1950–70-ті), А. Дуса-вицький, В. Репкіна, Ф. Боганський (1970–90-ті). На сучасному етапі пам'ять досліджують Є. Заїка, Г. Серета, Н. Шаповал та інші. Асоціативна теорія пам'яті є предметом студій В. Борщовецької, В. Кондратьєвої, В. Лопатки, К. Митрофанової, Д. Терехової, О. Чепіль.

Психологічні механізми пам'яті досліджувалися в роботах Р. Аткінсона, П. Жане, Л. Занкова, Б. Зейгарника, Р. Клацкі, П. Ліндсей, Д. Нормана та багатьох інших. Учені – представники асоціативної психології (Д. Юм, Г. Спенсер, У. Джеймс) – виокремили принцип асоціації (за суміжністю, подібністю, контрастом) для пояснення процесів запам'ятовування та відтворення. Психолінгвіст Дж.А. Мюллер класифікував асоціації з урахуванням таких аспектів, як філософія, лінгвістика, логіка та психологія. Адепти смислової теорії пам'яті (А. Віне, К. Бюллер) вважали необхідним створення смислових зв'язків, які об'єднували б інформацію, яку треба запам'ятати, в смислові структури. Г. Еббінгауз розробив метод запам'ятовування безглузких складів. Дослідженнями законів закріплення та відтворення слідів пам'яті займався Г. Мюллер.

Постановка завдання. Метою статті є виокремлення основних методів тренування довготривалої пам'яті, які сприяють запам'ятовуванню професійних термінів і фраз іноземною мовою та використанню їх у подальшій роботі протягом тривалого часу майбутніми фахівцями морської галузі.

Дослідження ґрунтується на таких методах: теоретичних (аналіз і синтез наукової літератури з психології та методики викладання іноземних мов) та емпіричних (спостереження, порівняння та експеримент на заняттях із морської англійської мови, узагальнення досвіду тренування довготривалої пам'яті в процесі вивчення іноземних мов).

Виклад основного матеріалу дослідження. Пам'ять – це суто психологічна категорія, проте варто наголосити на важливості вивчення основних механізмів її тренування та застосування в процесі викладання іноземних мов. Взаємозв'язок психології та методики викладання іноземних мов полягає в необхідності враховувати психологічні особливості пам'яті під час вивчення іншомовних лексичних одиниць, оскільки кінцевою метою є формування «стійких слухо-зоро-моторних і семантичних образів, які виникають у вигляді цілісних структур унаслідок розвитку навички» [4, с. 6].

Як зазначає І.Ю. Гусленко, «розвиток мовленнєвих навичок і вмінь має відбуватися з розумінням того, як вони формуються» [6, с. 13]. Оскільки

ефективне засвоєння іноземної мови безпосереднє залежить від пам'яті здобувача вищої освіти, саме тут на допомогу приходить психологія, яка вивчає такі процеси пам'яті, як запам'ятовування, відтворення та забування. Особливо гостро постає проблема пам'яті тоді, коли йдеться про вивчення професійної термінології. За тривалістю утримання інформації пам'ять поділяють на оперативну, довготривалу та короткочасну [7, с. 197]. Довготривала пам'ять – це така, у яку відкладається інформація після того, як вона була проаналізована та організована. Така інформація зберігається в пам'яті протягом досить тривалого часу. На відміну від довготривалої, короткочасною пам'яттю вважають нетривале збереження інформації після одно-дворазового відтворення. Термін зберігання інформації залежить від того, за який час можна розв'язати якесь завдання. Обидва види пам'яті взаємопов'язані: спочатку виникає пам'ять короткотривала, а потім вона трансформується в довготривалу.

Практика викладання англійської мови за професійним спрямуванням свідчить про те, що, вивчивши напам'ять нові лексичні одиниці або фахові фрази, здобувачі вищої освіти в морських академіях зазвичай можуть досить успішно застосувати їх під час виконання тренувальних вправ в усній або письмовій формі на заняттях. Але через деякий час вони забувають майже третину вивченого матеріалу, а іноді навіть не можуть перекласти знайомі слова, коли натрапляють на них у письмовому тексті, не кажучи вже про використання цих слів у процесі говоріння. Причиною цього, вочевидь, є той факт, що під час навчання більшість курсантів використовує короткочасну пам'ять, яка не завжди навіть трансформується в пасивну.

Процес тренування пам'яті є доволі складним. У сучасному «цифровому» столітті курсанти зазвичай недооцінюють важливість читання та письма, надаючи перевагу сприйманню інформації на слух або друкуванню на гаджетах. Переважна більшість здобувачів вищої освіти воліє виконувати тільки усні вправи та вкрай неохоче записує потрібну інформацію в зошитах. Викладачам іноземної мови треба враховувати той факт, що люди мають різні домінуючі типи сприйняття: слухове, зорове й механічне. Деякі курсанти можуть запам'ятати матеріал, тільки якщо вони щось читають, інші – якщо вони слухають інформацію або записують її. Ось чому для запам'ятовування нових лексичних одиниць необхідно використовувати всі три когнітивних навички: зачитувати нову лексику, повторювати її за

викладачем, записувати ручкою або друкувати на комп'ютері. Як відомо, повторення – один із найкращих способів запам'ятовування інформації. Саме тому, готуючись до занять, викладачі зазвичай підбирають багато тренувальних вправ для курсантів для виконання на уроці. Проте відомо, що одна тільки робота в класі з вчителем є недостатньою задля оволодіння іноземною мовою. Значна частина часу випадає на самостійну підготовку. Отже, стратегії вивчення іноземної мови значною мірою пов'язані із саморегуляцією. Тобто такі стратегії можна вважати свідомим вибором курсантів, які самостійно розв'язують завдання та організують власні знання та вміння [10; 13; 14].

Ефективність процесу запам'ятовування залежить від багатьох чинників. Наприклад, М. Бойчук приводить дані проведеного експерименту та зазначає, що на психологічні особливості пам'яті впливають навіть стать і вік. Дослідник дійшов висновку, що в жінок вищі показники за такими типами пам'яті, як зорова, слухова, моторно-слухова, комбінована, а в чоловіків вищі показники пам'яті на сюжетний матеріал. До того ж у молодших респондентів «виявлено переважання за значною кількістю досліджуваних показників пам'яті – як на розрізнений, так і на зв'язаний матеріал порівняно зі старшими (типи пам'яті: слухова, зорова, моторно-слухова; оперативна слухова пам'ять; слова візуального, аудіального, кінестетичного, дискретного значення; запам'ятовування тексту)»; проте у старших – «вищі показники короткочасної зорової пам'яті на числа та запам'ятовування віршів» [2, с. 14]. Як бачимо, для успішного тренування довготривалої пам'яті викладач іноземної мови повинен враховувати не тільки типи сприйняття курсантів, але й такі показники, як стать і вік.

Психолінгвістика пропонує численні прийоми запам'ятовування, серед яких можна виокремити такі:

1. Прийом «loci» («місце» латинською), сутність якого полягає в «створенні» фону (наприклад, кімната або знайомі місця), де розміщуються образи предметів, назви яких треба запам'ятати. Відповідно, відтворюються асоціативні зв'язки: місце – предмет – назва.

2. Прийом «слів-вішалок» (peg words), у ролі яких вибираються десять слів, які потрібно добре запам'ятати та які римується з числами (1–10). На кожне таке слово «вішається» елемент, який підлягає запам'ятовуванню.

3. Метод ключового слова, який базується на принципі асоціювання звучання лексичної оди-

ниці рідної мови з іншомовним словом, у результаті чого формується певний образ, який об'єднує ключове слово та його переклад.

Зазвичай існування різноманітних прийомів тільки підтверджує той факт, що жоден із них не є і не може бути універсальним. Це означає, що кожна людина індивідуальна та має знайти особистий метод, який підійшов би саме їй.

Практичний досвід викладацької діяльності дає змогу виокремити такі методи, які можна вважати найбільш ефективними під час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням та які сприяють тренуванню довготривалої пам'яті:

1. Вдумливість та осмислення. Відомо, що процеси пам'яті тісно пов'язані з процесами розуміння. Тому цей метод базується на розумінні внутрішніх логічних зв'язків між окремими частинами матеріалу.

Як свідчить практика, основною помилкою під час вивчення фахових текстів іноземною мовою є спроба запам'ятати великий за обсягом і незрозумілий текст. Бездумно запам'ятавши інформацію, здобувач вищої освіти зазвичай може досить добре відтворити її на занятті. Проте практичної користі від такого навчання немає, тому що вивчена таким способом інформація навряд чи збережеться в пам'яті. Перед курсантом постає завдання – відповісти на уроці й отримати гарну оцінку. Вмикається короткотривала пам'ять – коли завдання виконано, мозок сприймає це як сигнал, що більше інформація не потрібна.

За потреби запам'ятати текст іноземною мовою спочатку бажано його уважно прочитати, намагаючись якомога глибше вникнути в написане. По-перше, потрібно прочитати текст без перекладу. Якщо в ньому дуже багато незнайомих слів, то його треба перекласти рідною мовою. По-друге, буде доречно розділити інформацію на семантичні блоки. Наступним кроком є пошук заголовка для кожного блоку та викидання всіх непотрібних подробиць. Інколи корисно поставити запитання до тексту та записати відповіді на них. Запитання потрібно ставити так, щоб відповіді на них сформували стислий переказ тексту. Найостанніший етап – саме процес запам'ятовування основної інформації. Такий підхід базується на принципі «чим легший текст для розуміння, тим легше його запам'ятати».

2. Інтерес до теми. Відомо, що діяльність людини буде відбуватися успішно тільки тоді, коли є певна мотивація, внутрішнє спонукання та усвідомлення доцільності такої діяльності. Пам'ять людини працює саме так: запам'ятовується

тільки те, що цікаве або має велике значення. І навпаки – усе, що не є необхідним, забувається набагато швидше. Тому якою б нудною не здавалася інформація, найкращий спосіб запам'ятати її – зацікавитися нею. Єдиний вихід – це змінити особисте ставлення до того, чому варто навчитися. Наприклад, якщо потрібно вивчити команди до машинного відділення, курсант може уявити себе головним механіком, який видає накази. Якщо є можливість тренувати фрази в парі, то це буде набагато ефективніше.

3. Асоціації. У процесі досліджень процесів пам'яті було з'ясовано, що найкраще лексичні одиниці запам'ятовуються в сітці асоціацій. В. Борщовецька зазначає: «Слова в нашому семантичному просторі пов'язані не тільки значенням, формою й звучанням, але і їх баченням. Ми пов'язуємо схожі форми слів між собою на рівні психічних процесів з іншими частинами контексту, у якому вони вводилися та засвоювалися. Отже, знання значення слова полягає в асоціюванні його з іншими словами, які вже існують у нашому семантичному просторі» [3, с. 207].

Використання процесу асоціації – один із найкращих способів тренування довготривалої

пам'яті. Більш спрощено можна пояснити принцип так: для того щоб щось запам'ятати, доцільно співвідносити слово із зображенням. Наприклад, щоб запам'ятати слово «spray» (морські бризки), можна уявити собі спрей-освіжувач повітря «Морський бриз». Звісно, у кожного здобувача вищої освіти буде своя система асоціацій, основана на індивідуальному світосприйнятті, уяві та життєвому досвіді.

Висновки. Тренування довготривалої пам'яті – це складний процес, який залежить від багатьох чинників. Для кожного індивідууму є своя власна система запам'ятовування, яка базується на головному типі сприйняття. Деякі люди краще сприймають інформацію на слух, інші – краще запам'ятовують, якщо читають друкований текст, у третіх – домінуючий тип сприйняття – механічний. Тому кожен має знайти свою особисту систему запам'ятовування, яка не може бути універсальною для всіх. Оскільки завдання викладача англійської мови – допомогти здобувачам вищої освіти запам'ятати якомога більше лексичних одиниць для використання їх у подальшій роботі, він повинен створити найбільш комфортні умови для пошуку найефективнішого методу тренування довготривалої пам'яті кожного здобувача вищої освіти.

Список літератури:

1. Беляева О.М. Ефективні мнемонічні прийоми навчання іншомовної лексики. URL: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/2539/4/Efektivni_mnemonichni_pryiomy.pdf.
2. Бойчук М.П. Психологічні особливості пам'яті студентів: залежність від статі, віку і зв'язок зі спеціальністю. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 49. С. 5–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2014_49_3.
3. Борщовецька В.Д. Когнітивні основи навчання іншомовної фахової лексики. URL: <http://rep.btsau.edu.ua/bitstream/BNAU/783/1/Kohnityvni%20osnovy.pdf>.
4. Бухбиндер В.А. Основы обучения лексике в средней школе (на материале немецкого языка) : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 (739) «Теория и методика обучения». Москва, 1972. 35 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Вопросы теории и истории психологии. Москва : Педагогика. Т. 1. 1982. 487 с.
6. Гусленко І.Ю. Конспект лекцій з дисципліни «Методика навчання іноземних мов» : для студентів V курсу ф-ту «Референт-перекладач». Харків : Вид-во НУА, 2018. 64 с. URL: <https://nuu.kharkov.ua/wp-content/uploads/2020/08/Gyslenko-metodika.pdf>.
7. Психологічний словник / авт.- уклад. В.В. Синавський, О.П. Сергєєнкова / за ред. Н.А. Побірченко. URL: <https://docplayer.net/82924448-Psihologichniy-slovník-avt-uklad-v-v-sinyavskiy-o-p-sergieienkova-za-red-n-a-pobirchenko.html>.
8. Методы обучения иностранному как науки / Г.Ю. Хужаниязова, Д.Н. Жумабаев. *Молодой ученый*. 2016. № 29.3 (133.3). С. 48–50. URL: <https://moluch.ru/archive/133/37300> (дата обращения: 20.02.2021).
9. Brown G.D.A. Cognitive Psychology and Second Language Processing: The Role of Short-term Memory / Harris R. J. Cognitive Processing in Bilinguals. Amsterdam : North-Holland Elsevier Science Publishers B.V., 1992. P. 105–121.
10. Cohen A.D. Strategies in learning and using a second language. London : Longman. 1998. 295 p.
11. English for Specific Purposes. A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. 183 p.
12. Miller G.A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. 1956. N 63. P. 8–97.
13. McDonough S.H. Learner strategies. Language Teaching, 1999. P. 1–18.
14. Wenden A. Learner Strategies for Learner Autonomy. New York, London : Prentice Hall. 1991. 299 p.

Kolmykova O.O. TRAINING OF LONG-TERM MEMORY AS A NECESSARY REQUIREMENT WHILE STUDYING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES BY WOULD-BE SPECIALISTS OF THE MARINE INDUSTRY

The article considers memory as a psychological category in its relationship with the methods of teaching English for professional purposes in maritime academies. It is known that without good knowledge of maritime English it is almost impossible to imagine working in the modern merchant fleet. Therefore, the importance of long-term memory training is difficult to overestimate, especially when it comes to learning professional terminology. The purpose of the study is to outline the basic techniques (“loci”, “peg words” and “key words”) and to consider the basic methods of long-term memory training, which help the would-be specialists in the maritime industry to memorize professional terms and phrases in a foreign language and use them in their further work for a long period of time. The following methods are used – theoretical (analysis and synthesis of scientific literature on pedagogy and methods of teaching a foreign language) and empirical (observation, comparison and experiment in marine English classes, summing up the experience of training long-term memory while learning foreign languages). The results of the study include the three most effective methods of training long-term memory, aimed at memorizing foreign language information – thoughtfulness, consideration and understanding, interest in the topic and association. Conclusions: long-term memory training is a complicated process that requires efforts on the part of the teacher (explaining the basic mechanisms of memory to students in order to form a meaningful approach to memorizing the necessary professional information, creating favorable conditions in the classroom), and on the part of the cadets (formation of interest in the topic and understanding the importance of such information for further work in the specialty). It is the meaningful approach to the material to be memorized that helps to develop long-term memory most effectively.

Key words: memorization, associations, thoughtfulness, understanding, interest.

Литвиненко О.О.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ПСИХОЛОГІЧНА ТИПОЛОГІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ З ОГЛЯДУ НА ГЕНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ЇХ СТАНОВЛЕННЯ

Підлітковий вік – час швидких змін і трансформацій, набуття нового досвіду та нових особистісних рис. Формування особистісних новоутворень відбувається в межах трьох основних сфер: когнітивної, афективної та поведінкової. Крім того, ефективність перебігу підліткового періоду залежить від низки факторів, принципово важливим серед яких є фактор соціальної взаємодії. З-поміж чинників, що визначають специфіку та характер соціальних взаємин, можна виокремити генетичний аспект особистісного становлення підлітків, а саме онтогенез, або дизонтогенез. Водночас дизонтогенез ми розуміємо, як дефіцитарність певної сфери розвитку індивіда, зокрема порушення в роботі зорового та слухового аналізаторів. Адже відсутність можливості отримувати достатній обсяг інформації про навколишній світ суттєво обмежує розвиток комунікативних та адаптивних навичок. Врахування генетичного аспекту становлення є важливим для всебічного аналізу особистісної сфери, а також для пошуку практичних засобів роботи з різними категоріями підлітків. Саме тому мета статті полягає у представленні типології підлітків, в основу якої лягли специфічні прояви когнітивної, афективної та поведінкової сфер особистості, а також фактор онто-, або дизонтогенезу особистісного становлення. Як методи емпіричного дослідження було використано «Індивідуально-типологічний опитувальник», «Дюссельдорфський опитувальник схем для дітей», контент-аналіз персональних наративів. Статистична обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кластерного аналізу. Отримані під час дослідження результати свідчать, що генетичний контекст становлення підлітків зумовлює формування їхніх особистісних проявів, які, зі свого боку, утворюють своєрідні типи особистості. Водночас є специфічні особистісні типи, притаманні лише підліткам, становлення яких відбувається в контексті онто- та дизонтогенезу. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у вивченні можливостей гармонізації особистісного становлення підлітків завдяки трансформації притаманних їм особистісних типів.

Ключові слова: підлітковий вік, онтогенез, дизонтогенез, порушення слуху, порушення зору, особистісні типи.

Постановка проблеми. Спроби типологізації підлітків відповідно до їх індивідуальних, або особистісних характеристик, особливостей функціонування пізнавальних процесів та ефективності у міжособистісній взаємодії були реалізовані, як у віковій психології, так і в педагогіці. Проте більшість таких типологій має формальний характер, тобто описує зовнішні, очевидні прояви процесу особистісного становлення, або ж об'єктивні умови життя, діяльності та соціального функціонування підлітка. При цьому, поза увагою залишається генетичний аспект його особистісного становлення, а також комплексність особистісної реалізації у трьох сферах: когнітивній, афективній та поведінковій.

Постановка завдання. Саме тому нашою метою стало створення типології підлітків, в основу якої лягли б специфічні прояви кожної з цих сфер, а також було б враховано фактор онтогенезу,

або дизонтогенезу особистісного становлення. За такого підходу відкриваються широкі перспективи перед напрямками діяльності, пов'язаними з практичною роботою, спрямованою на гармонізацію особистісної сфери підлітків, чиє становлення відбувається в контексті онто-, або дизонтогенезу. Узагальнені дані про індивідуально-типологічні особливості цього процесу дадуть змогу розробляти та організовувати психопрофілактичний і психокорекційний вплив з урахуванням специфіки особистісного становлення підлітків та здійснювати індивідуально-орієнтований підбір психологічного інструментарію, застосування якого дозволить досягнути максимальної ефективності в індивідуальній та груповій роботі з ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні дослідження дизонтогенетичного аспекту становлення індивіда присвячені передусім вивченню особливостей розвитку його пізна-

вальної та емоційно-вольової сфери. Так, вивчаючи індивідуальні особливості дітей та підлітків, які мають порушення слуху, науковці зауважують що їх загальний психічний розвиток відбувається відповідно до стандартних нормативів, але його темповий аспект є дещо сповільненим [2; 9]. Аналогічні тенденції були виокремлені також і серед підлітків, які мають порушення зору [7]. Водночас не досить дослідженими залишаються загальні закономірності персонального становлення та цілісне розуміння особистості таких підлітків.

Загальна структура особистості підлітків, становлення яких відбувається в контексті як онто-, так і дизонтогенезу, розглядається нами як трикомпонентне утворення, що включає когнітивну, афективну та поведінкову сфери. При цьому в якості складових когнітивної сфери виступають дисфункційні когнітивні схеми [1; 5], афективна сфера представлена емоційними рисами особистості [8], а поведінкова – провідними стратегіями поведінки [10]. Інтеграція усіх представлених складових дозволяє в досить широкому сенсі зрозуміти загальну організацію особистості підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У дослідженні взяли участь 265 осіб, водночас загальну вибірку було поділено на три групи: 1) група А – досліджувані, які мали порушення слуху (87 осіб); 2) група Б – досліджувані, які мали порушення зору (83 осіб); 3) група В (умовно нормативна група) – досліджувані, які не мали порушень у роботі аналізаторів (95 осіб). Як методи емпіричного пошукування було застосовано Індивідуально-типологічний опитувальник [3] для визначення емоційних рис особистості, Дюссельдорфський опитувальник схем [6] для дослідження особливостей прояву дисфункційних когнітивних схем та контент аналіз персональних наративів для з'ясування провідних поведінкових стратегій респондентів.

Для статистичної обробки та узагальнення отриманих даних було використано кластерний аналіз (методом k-середніх), який традиційно застосовується для розбиття заданої вибірки об'єктів на підмножини (кластери) таким чином, щоб кожен кластер складався зі схожих об'єктів, а об'єкти різних кластерів істотно відрізнялися. Для визначення кількості кластерів використовувався



Рис. 1. Типологія особистості підлітків відповідно до контексту їх особистісного становлення

візуальний метод, аналогічний до «Кам'яного осипу» у факторному аналізі з таким самим принципом інтерпретації. Зменшення значень на графіку уповільнилось після сьомого кластера, відповідно, було виокремлено 7 кластерів, кожен з яких є повноцінним, відмінним від інших та може розглядатися як окремий особистісний тип. Розглянемо детальніше змістові характеристики отриманих кластерів.

Візуальне представлення кожного отриманого кластера з виокремленням специфічних для його представників особливостей когнітивної, афективної та поведінкової сфер наведено на рисунку 1. При цьому кластери розподілені з урахуванням генетичного аспекту особистісного становлення і кожному з них присвоєно специфічну назву, що відображає його змістове наповнення.

Перший кластер, що включає переважно підлітків, які мають порушення слуху, відповідає емотивно-підозріливому типу особистості. Для його представників характерним є домінування емоційної риси агресивності, а також схем покинутості та негативізму. Тобто такі підлітки схильні переживати власну ізольованість і, навіть у разі достатньої кількості соціальних контактів, відчувати тривогу з приводу можливих порушень стосунків зі значущими іншими. Така недовіра до оточуючих та зневіра у власну цінність призводить до негативізму, як форми вираження надмірної підозріливості та пошуку прихованих контекстів у міжособистісній взаємодії. Це, своєю чергою, спричиняє прояв підвищеної агресивності та актуалізацію соціальної тривоги і умовної самооцінки через вираження ворожості.

Відповідні переконання, переживання та поведінка є типовими для підлітків, які мають порушення слуху, оскільки труднощі у комунікації, що виникають внаслідок таких порушень призводять до обмеженості інформації, яка надходить з зовнішнього світу. Така інформаційна фрагментарність стає передумовою формування помилкових дисфункційних переконань про загальні соціальні контексти міжособистісної взаємодії, а також про особисту цінність підлітка у власній свідомості. Це пояснює притаманність емотивно-підозріливого типу особистості саме тим підліткам, становлення яких відбувається в контексті аудіального дизонтогенезу.

Другий кластер, до якого також увійшли особи з цієї категорії, відповідає тривожно-дисфункційному типу особистості. Для підлітків, які сформували цей кластер, характерним є високий прояв особистісної тривожності, домінування одразу

восьми дисфункційних когнітивних схем, а також поведінкової стратегії уникання. Як було зазначено у попередніх розділах, особи, які демонструють високі показники більш, ніж за трьома схемами, належать до умовної «групи ризику». Тобто високою є вірогідність у них загальної патологізації особистості, розвитку особистісних розладів, афективних та поведінкових порушень. Отже, для підлітків, які входять до даної групи характерною є особистісна дисфункційність, яка проявляється в усіх сферах. На рівні когніцій їм властиве виражене депресивне румінування, переконання, щодо власної неповноцінності та нездатності встановлювати і підтримувати міжособистісні взаємини, а також страх невдач та впевненість у власній нездатності досягти успіху. На афективному рівні провідною емоцією є тривога, яка виникає у зв'язку з перерахованими когнітивними переконаннями та підтримує усталені патерни поведінки. Такі патерни, що проявляються на поведінковому рівні, об'єднуються у загальну стратегію уникання. Тобто у стресових ф не визначених ситуаціях, а також в умовах новизни і відсутності досвіду таким підліткам властива тенденція до відмови від будь-якої діяльності навіть у випадку, якщо це може призвести до негативних наслідків. Відповідна поведінка унеможливорює набуття корегуючого досвіду, який дозволив би представникам даного кластера змінити свої переконання, щодо власних можливостей, а також щодо навколишнього предметного і соціального світу.

Отже, обидва кластера, які включили підлітків з порушеннями слуху, характеризуються дисфункційністю переконань та пов'язаними з цим неконструктивними емоційними та поведінковими проявами. Відповідно, більшість підлітків, які мають порушення слуху, стикаються з низкою психологічних проблем, обумовлених вербальною депривацією, а отже і недостатністю інформації про навколишній світ загалом та принципи міжособистісної взаємодії зокрема. Наслідком цього стає нервово-психічна напруга, що реалізується залежно від специфіки особистісних проявів – як агресія, гнів та негативізм, або ж як тривога, страх та прагнення уникати будь-яких ситуацій, які потенційно можуть стати стресовими. В обох випадках це призводить до відмови від активної діяльності, спрямованої на досягнення цілей, що, своєю чергою, підкріплює переконання, щодо власної безпорадності та нездатності досягти успіху.

Проте, охоплюючи переважну більшість респондентів даної категорії (83 % від загальної кількості), представлені особистісні типи не є єдиними

можливими для них. Так, деяка частина підлітків, які мають порушення слуху (17%), увійшла до кластерів, які включають переважно представників нормативної вибірки, тобто тих, чиє особистісне становлення відбувається в контексті онтогенезу. Це дає змогу стверджувати, що попри загальну тенденцію до дисфункційності, такі підлітки мають достатньо внутрішніх ресурсів для гармонізації власного особистісного становлення.

Наступні два кластера відповідають особистісним типам, притаманним підліткам, які мають порушення зору. Перший з них – унікаюче-відсторонений, характеризується повною відсутністю прояву тривожності та сензитивності, домінуванням поведінкової стратегії уникання, а також актуалізацією лише однієї дисфункційної схеми – емоційної інгібіції. Зазначена схема визначає тенденцію до стримування почуттів та переживань, а також до відмови демонструвати оточуючим власні емоції, через їх знецінення та переконання в тому, що вони є некорисними та недоречними. Отже, активація схеми емоційної інгібіції може стати причиною викривлення результатів діагностики афективної сфери, оскільки такі підлітки, знецінюючи власні емоції, свідомо, або неусвідомлено можуть давати відповіді, які, на їх думку, є соціально-бажаними, тобто приховувати власну схильність до переживання тривоги, смутку та депресивних настроїв. Водночас насправді вони стикаються не лише з цими емоціями, але й з деструктивними наслідками їх стримування. Однією з причин формування такого особистісного типу є візуальна депривація, у зв'язку з якою підлітки почуваються виключеними з загального контексту міжособистісної взаємодії. Відповідно, з одного боку, в них виникають емоційні реакції, щодо власної ізольованості, а з іншого – переконання про недоречність цих реакцій та необхідність їх стримування. З огляду на таке переконання своєю провідною стратегією вони обирають уникання, тобто відмову від досягнень та соціальних інтеракцій, які потенційно можуть стати травматичними.

Другим особистісним типом, властивим підліткам, які мають порушення зору, став тривожно-експансивний. Його характерними особливостями є висока особистісна тривожність у поєднанні з низькою сензитивністю, а також домінування низки дисфункційних схем: недостатнього самоконтролю, соціальної ізоляції, залежності, некомпетентності, пошуку визнання. Очевидно, що всі ці схеми, хоч і належать до різних груп, стосуються, переважно, переконань суб'єкта про зміст,

значення та роль міжособистісної взаємодії. Вони визначають прагнення справляти позитивне враження на оточуючих та займати високі позиції у соціальній ієрархії. Водночас, деякі з цих схем пов'язані з переживанням власної меншовартості та нездатності досягнути успіху, а відповідно і страху щодо можливого виключення з групи значущих інших. Актуалізація такої кількості схем необхідно призводить до підвищення рівня тривожності, яка в даному випадку приймає форму соціальної тривоги і прагнення отримати захоплення та схвалення від оточуючих. Основною поведінковою стратегією підлітків, які належать до цього типу є активні, агресивні дії. Тобто розрядка тривоги тут є можливою не внаслідок відмови від діяльності та уникання, а, навпаки, в результаті активних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети, а також хаотичної імпульсивності, що дозволяє зменшити рівень емоційної напруги.

Отже, особистісні типи, які властиві підліткам з порушеннями зору, є, певною мірою, протилежними. Унікаюче-відсторонений, будучи загалом достатньо гармонійним (з огляду на незначну кількість виражених дисфункційних схем), вирізняється тенденцією до стримування власних імпульсів, потягів і прагнень, відмови від будь-якої діяльності, результат якої може негативно вплинути на стабільний рівень психоемоційного благополуччя. На противагу цьому, тривожно-експансивний тип відрізняється достатньою патологізацією особистості (і за цим параметром може бути співвіднесений з характерним для групи А тривожно-дисфункційним типом), схильністю до сильних переживань та яскравого їх вираження у поєднанні з надмірною орієнтацією на думку інших.

Як і у випадку з підлітками, які мають порушення слуху, частина досліджуваних з порушеннями зору (11 %) увійшла не описаних вище кластерів, а до тих, які притаманні представникам нормативної групи, переважно (9 %) до кластера, який відповідає гармонійному типу особистості. Отже, не зважаючи на функціональний дизонтогенез, компенсаторні механізми особистісної сфери підлітків є достатніми для гармонізації їх становлення та досягнення достатнього рівня психоемоційного благополуччя.

За результатами дослідження, респондентам, які не мають порушень у роботі аналізаторів властиві три особистісних типи: унікаюче-сензитивний, афективно-дисфункційний та гармонійний. Провідною характеристикою унікаюче-сензитивного типу, відповідно до його назви, є високий прояв особистісної сензитивності, тобто тенденції

до зниженого настрою та депресивних рис у поєднанні з розвинутою здатністю розуміти почуття інших, співчувати та співпереживати. Типовими для таких підлітків є когнітивні схеми недовіри, покинутості, дефективності, некомпетентності та емоційної інгібіції. Поєднання цих схем забезпечує актуалізацію переконання щодо власної меншовартості, нездатності досягати успіху та подобатись оточуючим, а, відповідно, і страху бути покинутим, втратити прихильність значущих осіб. Таким чином, підлітки, які входять до цього кластера, відрізняються емоційною орієнтацією на інших з одного боку та страхом втрати важливих стосунків – з іншого. Така дихотомія необхідно призводить до формування поведінкової стратегії уникання. Тобто відмова від будь-якої діяльності сприймається, як єдиний спосіб запобігання невдач. Зокрема, у сфері міжособистісних взаємин відмова від стосунків розглядається, як можливість уникнути травматичного досвіду соціальної взаємодії.

Очевидно, що уникаюче-сензитивний особистісний тип за низкою параметрів співпадає з притаманним підліткам, які мають порушення зору, уникаюче-відстороненим типом.

В обох випадках спостерігається знецінення своїх думок та переживань, відмова від яскравого прояву емоцій, тенденція до уникання та переживання власної некомпетентності в особистісному і соціальному плані. При цьому принципова відмінність між двома зазначеними типами спостерігається за параметром сензитивності. Відсутність прояву даної риси у респондентів з групи Б є свідченням їх емоційної відстороненості, дистанціювання від власних почуттів та переживань інших. Натомість істотний прояв сензитивності у досліджуваних з групи В говорить про їх афективну реактивність та емоційну орієнтацію на інших. Таким чином, будучи наділеними низкою спільних рис, підлітки, які мають порушення зору, відрізняються стриманістю, що іноді може приймати форму емоційної холодності. Орієнтуючись на результати наших наукових пошукувань у цій сфері, можемо припустити, що зазначена тенденція обумовлюється механізмами гіперкомпенсації. Тобто з метою недопущення травматичного емоційного досвіду відбувається редукція так званого афективного потенціалу особистості, тобто її здатності сприймати та продукувати переживання, бути сензитивною.

Другий особистісний тип – афективно-дисфункційний, притаманний представникам нормативної вибірки та відрізняється високим проявом

майже всіх емоційних рис особистості (окрім агресивності) у поєднанні з актуалізацією шести когнітивних схем: соціальної ізоляції, надвисоких стандартів, очікування на катастрофу, злиття, емоційної інгібіції та очікування на покарання. Відповідно, таким підліткам властиві часті зміни настрою, чергування депресивних епізодів та періодів ейфорії, загальна особистісна тривожність, яка актуалізується у соціальній тривозі та може набувати форм генералізованого тривожного розладу. Крім цього, їм властивий перфекціонізм, який переважно набуває деструктивних форм, тобто обумовлює формулювання надмірно складних та амбітних цілей, досягнення яких є об'єктивно неможливим. Водночас невдачі у досягненні мети катастрофізуються та можуть породжувати тенденцію до самопокарання і знецінення своїх досягнень. Провідною поведінковою стратегією представників цього особистісного типу є інтелектуалізація, тобто схильність до формулювання цілей та ініціації будь-якої діяльності тільки після ретельного аналізу ситуації та скрупульозного вибору з-поміж можливих альтернатив. Домінування такої стратегії пов'язане з проявами генералізованої тривоги, характерним симптомом якої є непереносимість невизначеності та прагнення передбачити усі можливі варіанти розвитку подій. Попри очевидні переваги така стратегія має також низку недоліків, до яких належить, зокрема, схильність до надмірних сумнівів навіть у ситуаціях, що не є принципово значущими, постійна нервово-психічна напруга, яка може призводити до порушення гомеостазу – сну, апетиту, загальної психоемоційної рівноваги та ін. Таким чином, два з семи виокремлених особистісних типи відрізняються вираженою дисфункційністю.

Тривожно-дисфункційний тип (властивий підліткам, які мають порушення слуху) характеризується дещо зниженим афективним фоном, пов'язаним з відсутністю емоційних коливань та стабільно-пригніченим станом, а також відстороненою життєвою позицією. Водночас, для афективно-дисфункційного типу (властивого представникам нормативної вибірки) характерним є переживання широкого різноманіття емоцій, діапазон яких не обмежується тривожним спектром, а також прагнення до суцільного контролю не лише власного життя, але і об'єктивних подій навколишнього світу. Тобто принципова відмінність між цими двома типами полягає в активності життєвої позиції суб'єкта.

Останнім особистісним типом, виокремленим у результаті кластерного аналізу, став гармонійний тип. Характерною його особливістю є повна

відсутність вираженого прояву емоційних рис та дисфункційних когнітивних схем. Підлітки, які увійшли до цього кластера відрізняються здоровою, достатньою та адекватною емоційністю, розвиненим емоційним інтелектом, схильністю до об'єктивної оцінки власних переваг та «точок до зростання». У соціальній взаємодії вони проявляють орієнтованість на інших, відкритість, легкість у встановленні та підтриманні контактів. Саме тому, провідною для них є поведінкова стратегія пошуку соціальної підтримки, тобто готовність у разі необхідності просити про допомогу та приймати її.

Зазначимо, що до цього кластера належать переважно представники нормативної групи, але також до нього увійшли і респонденти, чиє особистісне становлення відбувається в контексті дизонтогенезу. Так, гармонійний тип особистості притаманний 12% підлітків, які мають порушення слуху та 9 % їх однолітків із порушеннями зору. Відповідно, генетичний аспект особистісного становлення визначає особливості даного процесу, а функціональний дизонтогенез призводить до його патологізації та порушень психологічного благополуччя суб'єкта. Проте, за певних умов залишається можливим гармонійний перебіг процесу становлення особистості. Створення таких умов та їх реалізація у формі цілеспрямованого психологічного впливу склали основу психопрофілактичних та психокорекційних програм, представлених у наступному розділі.

Висновки. Аналіз загального розподілу, структури та змістової наповненості кластерів, а відповідно, й типів особистості підлітків дав змогу зробити такі висновки.

По-перше, є пари особистісних типів, змістові характеристики яких певною мірою співпадають, відрізняючись переважно кількісною мірою прояву окремих ознак. Загальна специфіка цих типів свідчить про їх дисфункційність, тобто наявність у їх структурі значної кількості проявів, що відображають порушення психоемоційного благополуччя. Існування таких пар типів, притаман-

них різним категоріям досліджуваних, свідчать про загальні лінії патологізації особистості, які можуть бути виокремлені та зафіксовані без урахування контексту особистісного становлення підлітків.

По-друге, з семи виокремлених особистісних типів тільки один є безумовно гармонійним, тобто таким, що відрізняється повною відсутністю прояву дисфункційних когнітивних схем та надмірно виражених емоційних рис. Для кожного іншого типу притаманними є крайні прояви афективності (гранично високі, чи низькі показники), або актуалізація значної кількості дисфункційних когнітивних схем. З огляду на кризовість підліткового періоду, таке співвідношення типів може бути визнано нормативним. Водночас те, що гармонійний тип особистості є притаманним переважно представникам нормативної вибірки, дозволяє зробити висновок, що генетичний аспект особистісного становлення визначає загальну резильєнтність підлітків та їх здатність більш конструктивно долати нормативну вікову кризу.

По-третє, генетичний контекст становлення підлітків обумовлює формування їх особистісних проявів, що, своєю чергою, утворюють своєрідні типи особистості. Існують специфічні особистісні типи, притаманні виключно підліткам, становлення яких відбувається в контексті дизонтогенезу. При цьому кожен з кластерів, що відповідає особистісним типам, притаманним підліткам з нормативної групи, включає також деяку кількість їх однолітків, які мають порушення зору і слуху. Отже, функціональний дизонтогенез визначає специфіку особистісної сфери підлітків, але не є фактором, що суворо її не обмежує. Відповідно, можливою та доцільною є робота з підлітками, чиє становлення відбувається в контексті дизонтогенезу, заснована на онтогенетичних принципах та спрямована на активацію компенсаторних механізмів. Результатом такої роботи має стати гармонізація особистісної сфери та успішне проходження нормативної вікової кризи.

Список літератури:

1. Арнц А. Схема-терапія: модель роботи з частками. Львів: Галицька видавнича спілка, 2020. 264 с.
2. Речицкая Е. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом. Москва: Национальный книжный центр, 2016. 257 с.
3. Собчик Л. Теория и практика психологической оценки личности. *Московский психологический журнал*. 2002. № 3. С. 85–89.
4. Шимко В. До питання про місце і роль мови в процесі соціалізації особистості: структурно-онтологічний ескіз. *Psycholinguistics*. 2019. № 26. С. 385–400. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-1-385-400>.
5. Leahy R. Emotional Schema Therapy. New York: The Guilford Press, 2015. 376 p.
6. Loose Ch., Meyer F., Pietrowsky R. The Dusseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children (DISC). *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2018. P. 32–44.

7. Moschos M.M. Physiology and Psychology of Vision and its Disorders. *Medical Hypothesis, Discovery & Innovation*. 2014. No. 3. P. 83–90.
8. Telzer E., Goldenberg D., Fuligni A., Galván A., Lieberman M. Adolescents' emotional competence is associated with parents' neural sensitivity to emotions. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014. No. 8. P. 558–568. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00558>.
9. Vernon M., Andrews J. The psychology of deafness. Harlow: Longman, 2010. 298 p.
10. Westbrook D., Kennerley H., Kirk J. An Introduction to Cognitive Behavioural Therapy. London: Sage Publications, 2007. 345 p.

Lytvynenko O.O. PSYCHOLOGICAL TYPOLOGIZATION OF ADOLESCENTS ACCORDING TO THE GENETIC ASPECT OF THEIR FORMATION

*Adolescence is a period of rapid changes and transformations, gaining new experience and new personality traits. The formation of personality occurs within three main areas: cognitive, affective and behavioral. In addition, the specifics of adolescence depend on a number of factors, among which social interaction is fundamentally important. The factor that determines the specifics and nature of social relationships is the genetic aspect of adolescents' personal development, namely ontogenesis, or dysontogenesis. We understand dysontogenesis as a deficiency of a certain sphere of individual's development, particularly, visual or hearing impairments. The lack of opportunity to obtain sufficient information about the world significantly limits the development of communication and adaptive skills. Thus, taking into account the genetic aspect of formation is important for a comprehensive analysis of personal sphere, as well as for finding practical means of working with different categories of adolescents. That is why the **aim** of the article is to present the typology of adolescents, which is based on specific manifestations of cognitive, affective and behavioral spheres of personality, and which also takes into account a factor of onto- or dysontogenesis of personal formation. The **methods** of empirical research were Individual typology questionnaire, Dusseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children, and content analysis of personal narratives. Statistical processing of the obtained data was carried out using the cluster analysis. The obtained **results** demonstrate that the genetic context of adolescents determines the formation of their personal manifestations, which, in turn, forms a kind of personality type. At the same time, there are specific personality types that are unique to adolescents, the formation of which occurs in the context of onto- and dysontogenesis. **Prospects** for further research in this area are to study the possibilities of harmonizing the personal formation of adolescents through the transformation of their personality types.*

Key words: adolescence, ontogenesis, dysontogenesis, hearing impairments, visual impairments, personal types.

Перепелюк Т.Д.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Гриньова Н.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Статтю присвячено вивченню особливостей стану психічного здоров'я студентів педагогічного університету. Окреслено проблему впливу пандемії COVID-19, та пов'язаних із нею карантинних обмежень, на психічний стан особистості. Виділено негативні соціально-психологічні аспекти перебігу пандемії: психологічна безпорадність, неготовність до нової реальності, зміна звичного ритму життя, загроза життю, масштабна нестабільність, соціально-економічні труднощі, втрата роботи.

Розкрито поняття «психічне здоров'я», основні методологічні підходи до розуміння здоров'я особистості (філософські, медичні, валеологічні, психологічні, соціальні). Розглянуто чинники, які впливають на психічне здоров'я (стреси, паніка, страх) та наслідки їх впливу (психосоматичні прояви, невротичні стани, внутрішнє психічне неблагополуччя, професійне, емоційне вигорання). Виділено компоненти психічного здоров'я та їх складові: 1. Когнітивно-пізнавальний (здатність до саморозвитку, самоактуалізації, прояви активності, схильність до рефлексії). 2. Мотиваційно-ціннісний (ціннісні орієнтації, потреба в досягненні особистості). 3. Емоційно-регулятивний (стресостійкість, тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність). 4. Особистісний (впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, робота над собою, самореалізація, знання власних ресурсів, уміння використовувати та відновлювати власні ресурси). 5. Діяльнісно-поведінковий (копінг-стратегії поведінки особистості в стресових ситуаціях). Охарактеризовано навчально-професійну діяльність як провідну у студентському віці та її особливості в умовах пандемії.

Представлено результати опитування щодо змін у психоемоційному, когнітивному, мотиваційно-ціннісному, поведінковому, особистісному станах студентів. Наголошується на необхідності проведення психолого-педагогічної роботи, надання психологічної допомоги студентам.

Ключові слова: психічне здоров'я, психічний стан, пандемія, студент, навчально-професійна діяльність.

Постановка проблеми. Сучасні умови життя, навчання, професійної діяльності змінюються, на жаль, під впливом стресової ситуації, яку спричинила пандемія коронавірусу COVID-19. Психологічна безпорадність та неготовність людей сприйняти таку інтенсивність подій, пов'язаних із загрозою життю, яку вони спостерігають в інформаційному потоці, в умовах зміни звичного ритму життя, поява масштабної нестабільності, спровокованої соціально-економічними труднощами, спричинює вплив на психічний стан людини. У цьому контексті особливо цінним є проведення психолого-педагогічної роботи серед населення у напрямках просвітницької, діагностичної, корекційної та інших видів робіт з метою попередження та подолання страхів, паніки, фобій тощо.

Негативні аспекти перебігу пандемії загострюють питання щодо формування *ноосферовідповідної етики*, тобто кодексу адекватних моральних правил поведінки у світовому просторі й часі в екстремальних ситуаціях людського існування. Адже останні століття і десятиліття історії цивілізації породжують низку екстремальних суперечностей, криз, конфліктів, для осягнення і протидії яким дійсно необхідна теорія гуманітарних катастроф і методика їх упередження та подолання. І мабуть, найважливішим слід вважати глобальний гуманізм, добротинність творчої пізнавальної діяльності ноосферного вченого і наукового товариства, всіх членів цивілізації [5, с. 15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, які пов'язані з психічним здоров'ям,

з факторами, які його детермінують, є актуальними. Одним із чинників, що впливають на психічне здоров'я людини – її професійна діяльність. Провідним видом діяльності для студентів є навчально-професійна діяльність, яку забезпечує заклад вищої освіти. Дана діяльність вимагає від студента більшої навчальної і наукової активності, засвоєння нових психологічних норм і соціокультурного розвитку. Саме в процесі навчальної діяльності та через неї досягаються основні цілі підготовки фахівців [3].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає психічне здоров'я як «динамічний процес повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад» [6]. Аналіз наукових джерел дозволяє нам зробити висновок, що основними методологічними підходами до розуміння здоров'я є філософські, медичні, валеологічні, психологічні, соціальні тощо. Наприклад, О. Ісакова розкриває велику значущість нефізичних аспектів здорового способу життя; Г. Апанасенко розглядає здоров'я як динамічний стан людини, що детермінується резервами механізмів самоорганізації; Ю. Бойчук, Н. Науменко розглядають «духовне здоров'я», як складну інтегровану особистісну якість; Ю. Приходько і В. Юрченко трактують психічне здоров'я як «як адекватність особистісних проявів (реакцій) навколишньому середовищу, зовнішнім впливам, критичність і можливість приймати норми і правила соціуму, пластичність щодо життєвих обставин, що змінюються, і здатність будувати (планувати) перспективи майбутнього» [4, с. 71]. Також, досліджуючи структурні компоненти здоров'я, такі як біологічний, психологічний, соціальний, учені зазначають, що на кожному з визначених рівнів здоров'я має свої особливості прояву (Л. Карамушка, І. Коцан, Г. Ложкін, С. Максименко, М. Мушкевич, Л. Терлецька та інші).

І. Аршава, С. Максименко, Д. Носенко розглядають психічне здоров'я людини в термінах динаміки проживання нею відповідних психічних станів, що відображають рівень задоволеності/незадоволеності людини життям, а також психологічним і соціальним благополуччям.

На якість і стійкість психічного здоров'я впливають стреси, накопичення яких з часом можуть спричинити появу синдрому емоційного або професійного вигорання. Людина з часом може втрачати мотивацію до діяльності, якою займається на даний момент, з'являється емоційне виснаження, фізична та розумова втоми, зниження рівня задоволеності, неефективності власних досягнень.

Також однією з розповсюджених впливів на стан психічного здоров'я є паніка та страх, а саме реакції на них, адже «страх – це і є сигнал, команда до індивідуального або колективного захисту, оскільки головна мета, що стоїть перед людиною, – залишитися живою, продовжити своє існування» [1, с. 261]. Тобто важливим є не стільки стан страху, як захисна реакція організму, скільки час, спосіб, засоби та результати його переборення та недопущення переходу первинного страху у безконтрольний – панічний [7, с. 3148].

Узагальнюючи вище сказане, можемо зробити припущення, що психічний стан людини в умовах сучасної пандемії можуть актуалізувати психосоматичні прояви, невротичні стани, внутрішнє психічне неблагополуччя, вигорання тощо. Саме тому А. Маслоу звертає увагу, що саме дослідники-науковці мають визначити ситуацію загрози не лише з точки зору базових потреб, а «також з точки зору індивідуальних особливостей організму, який зіткнувся із певною проблемою» [2, с. 134].

Постановка завдання. Метою статті є представлення аналізу результатів опитування студентів щодо змін психічного здоров'я в умовах пандемії COVID-19, проведеного в грудні 2020 року, та розміщено на сайтах факультетах Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, та доступне за посиланням: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeDITGKV2mp3fErcHh923id1xFneIYsLCv_5Xn1IZMMiQDZ_w/viewform.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опитування складалося з 27 питань, з яких: 2 питання – загальні, що передбачають указування статті та віку; 25 питань – стосувалися власних психічних станів та актів. Кожне запитання містило від 2 до 5 варіантів відповіді, 1 питання мало висловлювання респондентом власної думки («Інше»).

Опитування включало в себе 5 блоків компонентів психічного здоров'я:

1. Когнітивно-пізнавальний, який включає в себе здатність до саморозвитку, самоактуалізації, прояви активності, схильність до рефлексії (1–5-те питання анкети).

2. Мотиваційно-ціннісний, який торкається ціннісних орієнтацій, потреб в досягненні особистості (6–10-те питання).

3. Емоційно-регулятивний, що включає стресостійкість, такі психічні стани: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність (11–15-те питання).

4. Особистісний, який розкриває психологічні ресурси особистості: впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, робота над

собою, самореалізацію знання власних ресурсів, уміння використовувати та відновлювати власні ресурси (16–20-те питання).

5. Діяльнісно-поведінковий, що презентує копінг-стратегії поведінки особистості в стресових ситуаціях (21–25-те питання).



Рис. 1. Зміни когнітивно-пізнавального компоненту психічного здоров'я студентів



Рис. 2. Зміни мотиваційно-ціннісного компоненту психічного здоров'я студентів

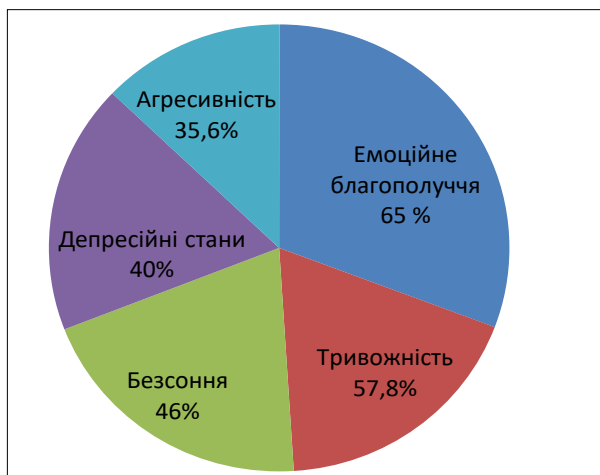


Рис. 3. Зміни емоційно-регулятивний компоненту психічного здоров'я студентів

У добровільно-анонімному анкетуванні брали участь 180 респондентів віком від 17 до 23 років, з них: від 17 до 19 років – 63,4%; від 20 до 23 років – 36,6%. 82,2% опитуваних становили жінки, 17,8% – чоловіки.

Аналіз результатів опитування студентів щодо змін власного психічного здоров'я, під час пандемії та пов'язаних з нею карантинних обмежень, свідчить, що у респондентів відбулися зміни когнітивно-пізнавального компоненту. На питання «Як змінилась віра у свої можливості?», респонденти вказали, що «дуже змінилась» у 13,9%, «дещо змінилась» – 49,4%, «не змінилась» – 36,7%.

52,2% опитуваних зазначили, що відбулися зміни в їх «відкритості», стали «дуже закритими» – 7,2%, «дещо закритими» – 14,4%, «дещо відкритими» відчули себе 20%, «дуже відкритими» – 6,1% респондентів.

Відбулися зміни інтересу до самого себе: «дуже змінився» у 20%, «дещо змінився» – 43,3%, «не змінився» у 36,7% опитуваних.

Зазнала змін активність респондентів: «стали дуже активними» – 8,3%, «стали дещо активними» – 25%, 27,2% – «стали дещо пасивнішими», «стали дуже пасивними» – 7,8%, та активність не змінилась у 31,7% опитуваних. Про набуття нових знань вказали 89,4% респондентів, а 10,6% – не здобули нових знань під час карантину.

Отже, можна зробити висновок, що в респондентів відбулися зміни когнітивно-пізнавального компоненту психічного здоров'я, а саме зазнали змін: зросла віра у себе, свої можливості; підвищився інтерес до самого себе, респонденти стали активнішими. Позитивними змінами, на нашу думку, виявилися зміни в набутті нових знань, пізнанні чогось нового. Такі зміни, ми пояснюємо тим, що у студентів з'явилося більше вільного часу, який вони використовують для самопідготовки, виконання завдань самостійної роботи.

Мотиваційно-ціннісний компонент психічного здоров'я, що включає ціннісні орієнтації, потреба в досягненні особистості, в опитуванні представлено 5-ма запитаннями щодо змін: життєвих труднощів, проблем, негараздів; мети та сенсу життя; ліноців та успішності. На запитання «Чи змінились життєві труднощі, проблеми, негаразди?» респонденти відповіли, що «стало більше труднощів» – 43,8%, «нічого не змінилося» – у 37,6%, «стало менше» – 18,5%. Щодо зміни власної мети під час пандемії, респонденти вказали, що вона не змінилась – 45,5%, «дещо змінилась» у 32%, «змінилась» – 22,5% опитуваних.

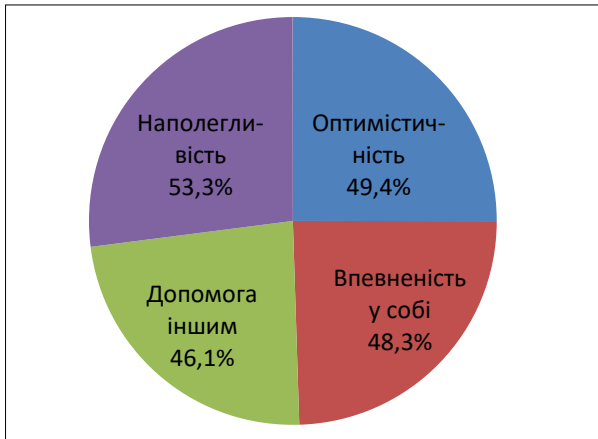


Рис. 4. Зміни особистісного компоненту психічного здоров'я студентів

У більшості респондентів (50,6%) не змінився сенс життя, не змогли визначитися щодо його змін – 20,8%, проте для 28,7% опитуваних сенс життя змінився. Чи відбулися зміни в успішності не змогли чітко відповісти 50,6%, «стали більше неуспішними» – 16,9%, і відчули себе «більш успішними» – 32,6%. Більше почали лінуватися – 31,5% опитуваних, почали менше лінуватися – 36%, не змогли точно визначитися – 32,6%.

Отже, можемо зробити висновок, що мотиваційно-ціннісний компонент дещо змінився у зв'язку з тим, що у респондентів стало більше у житті труднощів, припускаємо, пов'язаних з карантинними обмеженнями. Зазнала змін життєва мета для 54,5% респондентів, дещо змінилась успішність та лінощі.

Емоційно-регулятивний компонент психічного здоров'я включає питання щодо самооцінки стресостійкості, зміни психічних станів (тривожності, фрустрації, агресивності). Емоційне благополуччя зазнало «невеликих» змін у 47,2% опитуваних, «дуже змінилося» – 17,8%, «не змінилося» – 35%. Опитувані відмітили зміни у тривожності: у бік її зростання – 40,6%, у бік спадання – 15,6%, та рівень тривожності не змінився у 42,2% респондентів. Безсоння з'явилося у 46,1% опитуваних, а 53,9% – не відзначили його появу. Появу депресивних станів помітили – 40%, 43,3% – не відзначили їх наявності, 16,7% респондентів не змогли визначитися з відповіддю. Щодо змін агресивності, то 23,9% опитуваних вказали, що стали більш агресивними, 11,7% – стали менш агресивними, змін щодо агресивних станів не відмітили – 64,4%.

Отже, емоційно-регулятивний компонент психічного здоров'я змінився, оскільки змінилось емоційне благополуччя респондентів, з'явилося безсоння, депресивні стани, дещо



Рис. 5. Зміни діяльнісно-поведінковий компоненту психічного здоров'я студентів

підвищилась тривожність. На нашу думку, такі зміни пов'язані з переживаннями стосовно свого здоров'я та близьких людей, невизначеністю, невпевненістю у майбутньому, кризами у всіх сферах життєдіяльності.

Особистісний компонент психічного здоров'я особистості включає самооцінку власних психологічних ресурсів, а саме: упевненість у собі, допомога іншим, успіх, творчість, віра у добро, робота над собою, самореалізація у професії, відповідальність, знання власних ресурсів, уміння оновлювати та використовувати власні ресурси.

Оптимістичність, життєрадісність респондентів не зазнала змін у 50,6%, проте 26,7% відчули себе більш оптимістичними, а зменшився оптимізм у 22,8% опитуваних. Впевненість у собі не змінилась у 51,7% респондентів, відчули себе більш впевненими – 35,6%, зменшилась впевненість у собі у 12,8% опитуваних. Допомогати іншим людям почали «більше» – 41,1%, «менше» – 5%, «нічого не змінилося» у допомозі іншим для 53,9% опитуваних. Щодо змін наполегливості, то «нічого не змінилося» у 46,7%, стали «більш наполегливими» – 41,7%, «менш наполегливими» – 11,7%. Не відмітили змін у довірі до інших людей 58,3% опитуваних, проте почали менше довіряти людям – 38,3%, більше довіряти – 3,3%.

Отже, особистісний компонент психічного здоров'я змінився таким чином: зменшився оптимізм, зроста наполегливість та допомога іншим людям, дещо зменшилась довіра до інших людей.

Діяльнісно-поведінковий компонент психічного здоров'я особистості включає в себе копінг-стратегії поведінки в стресових ситуаціях, та представлений питаннями щодо адаптації особистості до стресу, задоволеності своїм життям, відчуття нервової напруги, розв'язування складних життєвих ситуацій, активності у подоланні труднощів.

Більш адаптованими до стресу відчували себе 41,1% опитуваних, менш адаптованими виявилися 15%, не відзначили змін – 43,9%. Повністю задоволені своїм життям – 36,1% респондентів, «дещо задоволені» – 28,9%, «дещо незадоволені» – 27,2%, і повністю незадоволені – 7,8%. Змінилося відчуття опитуваних стосовно нервової напруги таким чином: почали «більше відчувати» – 47,2%, «менше відчувати» – 13,9%, «нічого не змінилося» для 38,9% респондентів. Складні життєві ситуації розв'язувати готові як і раніше – 56,1% опитуваних, не дали чіткої відповіді – 15,6%, схильні до уникнення від розв'язування ситуацій – 15,6%. Активність у подоланні життєвих труднощів не змінилась у 50% опитуваних, стали більш активними – 37,8%, та стали менш активними – 12,2%.

Отже, діяльнісно-поведінковий компонент психічного здоров'я змінився у в тому, що у респондентів зросли відчуття нервової напруги, стресу,

незадоволеність своїм життям. Проте не змінилась здатність та активність у подоланні складних життєвих ситуацій, що є гарним показником для збереження психічного здоров'я особистості.

Висновки. Отже, результати опитування свідчать, що у студентів під впливом пандемії відбулися деякі зміни в станах психічного здоров'я: когнітивно-пізнавальних, мотиваційно-ціннісних, емоційно-регулятивних, особистісних, діяльнісно-поведінкових. Ми можемо стверджувати, що вплив пандемії спричинив як негативні, так і позитивні наслідки. До позитивних наслідків відносимо – набуття нових знань, пізнання нового, зростання інтересу до самого себе. Серед негативних, можна виділи зміни емоційного благополуччя, поява депресивних та тривожних станів, зростання нервової напруги. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні впливу пандемії на стан психічного здоров'я викладачів закладів вищої освіти.

Список літератури:

1. Куликович Ю.Ю., Гуменюк О.В. Факторы и механизмы массовой паники при чрезвычайных ситуациях. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета*, 2013. № 2 (171). С. 261-267.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.
3. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою. URL: <https://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення 25.12.2020).
4. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. К.: Каравела, 2012. 328 с.
5. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020, 243 с.
6. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я. Веб-сайт Всесвітньої організації охорони здоров'я. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599 (дата звернення 05.01.2021).
7. Osadchenko I.I., Perepeliuk T.D., Baldyniuk O.D., Masliuk R.V., Semenov A.A. The essence and causes of mass panic: An analysis of data on the beginning of quarantine in Ukraine. *International Journal of Criminology and Sociology*, 31 December 2020, Volume 9, Pages 3146-3156.

Perepeliuk T.D., Hrynova N.V. PECULIARITIES OF STUDENTS' MENTAL HEALTH STATE IN A PANDEMIC CONDITION

The article is devoted to the study of the peculiarities of the mental health of students of the Pedagogical University. The problem of the impact of the COVID-19 pandemic, and related quarantine restrictions, on the mental state of the individual is outlined. Negative socio-psychological aspects of the pandemic are highlighted: psychological helplessness, unpreparedness for a new reality, change in the usual rhythm of life, threat to life, large-scale instability, socio-economic difficulties, job loss.

The concept of "mental health", the main methodological approaches to understanding the health of the individual (philosophical, medical, valeological, psychological, social) are revealed. Factors that affect mental health (stress, panic, fear) and the consequences of their impact (psychosomatic manifestations, neurotic states, internal mental distress, occupational, emotional burnout) are considered. The components of mental health and their components are identified: 1. Cognitive-cognitive (ability to self-development, self-actualization, manifestations of activity, tendency to reflection). 2. Motivational and value (value orientations, the need to achieve personality). 3. Emotional-regulatory (stress resistance, anxiety, frustration, aggression, rigidity). 4. Personal (self-confidence, kindness to people, help to others, success, work on yourself, self-realization, knowledge of own resources, ability to use and restore own resources). 5. Activity-behavioral (coping-strategies of personality behavior in stressful situations). Educational and professional activity is characterized as leading in student age and its features in a pandemic.

The results of the survey on changes in psycho-emotional, cognitive, motivational-value, behavioral, personal states of students are presented. Emphasis is placed on the need for psychological and pedagogical work, providing psychological assistance to students.

Key words: mental health, mental state, pandemic, student, educational and professional activity.

УДК 159.922.7:616

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/20>**Петяк О.В.**

Хмельницький національний університет

Руденок А.І.

Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ВНУТРІШНІХ РЕСУРСІВ ДІТЕЙ У КРИЗОВИХ СТАНАХ

У статті розглянуто актуальне питання сьогодення – це збереження психічного здоров'я дітей і підлітків, які перебувають в кризових станах шляхом активізації їхніх внутрішніх ресурсів. Представлений аналіз сутності категорії «криза», «кризова ситуація», висвітлено їхні основні різновиди. Проаналізована природа виникнення та умови перебігу життєвих криз дітей. Висвітлюються різні погляди науковців щодо природи їх виникнення, серед яких найцікавішим є бачення життєвої кризи через виникнення емоційної реакції на загрозову ситуацію, в якій стає неможливим досягнення життєво важливих цілей через зниження адаптаційних стресостійких ресурсів. Розглянутий психологічний механізм формування кризи через виникнення спочатку психотравмівної ситуації, пізніше – травми, а вже потім – кризи.

Окреслено необхідність надання психологічної консультативної та терапевтичної допомоги дітям і підліткам під час переживання криз відповідними й адекватними засобами, переважно через залучення до різних форм творчої діяльності. Серед можливих форм корекційної та реабілітаційної роботи з використанням творчої діяльності описується арттерапія як максимально безпечний та дієвий спосіб активізації внутрішніх ресурсів дітей, що переживають кризу. Стаття містить описи практичних арттерапевтичних технік: «Поруч з тобою казковий друг», техніка зниження напруги (десенсибілізація) з промальовуванням та розповідями, техніка «Щоденник емоцій», техніка для групової арттерапевтичної роботи «Безлюдний острів», яка спрямована на створення ситуації успіху та впевненості в своїх силах у дитини, техніка «Арт-банка» (автор Т. Мамаєва в модифікації Н. Львової) для роботи з дитячими негативними станами. Арттерапія дозволяє підлаштуватись під будь-які запити клієнтів та безпечно розв'язувати внутрішні конфлікти дітей. Завершення будь-якої техніки в процесі консультування чи психотерапії здійснюють шляхом шерінгу – розмовою про відчуття дитини, її думки, систематизацію набутого досвіду.

Зроблено висновок про важливість формування Его-стійкості дитини – активізації адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості та мобілізація її психологічного потенціалу.

Ключові слова: арттерапевтичні методи, криза, кризові ситуації, життєві кризи, емоційне напруження, психічні стани, психотравмівна ситуація, творчість.

Постановка проблеми. Особливості психологічної допомоги дорослим та дітям, що постраждали внаслідок кризових травмівних обставин чи перебувають в станах кризи [1, с. 124], залишається актуальною для сучасного українського суспільства. Події останніх років звернули увагу спеціалістів, що однією з найбільш вразливих категорій населення до впливу емоційного напруження в суспільстві, руйнування безпеки навколишнього середовища, різкого та неочікуваного порушення звичного способу життя, різноманітних втрат, є діти.

Ситуація стає для дитини кризовою тоді, коли вона не може самостійно, без сторонньої допомоги та підтримки впоратися зі станом, що виник.

Результати досліджень свідчать про негативний та руйнівний вплив кризових станів на психіку дітей, наслідком якого може стати соціально-психологічна дезадаптація та включення в інші види замісної діяльності, часто – асоціальні [11, с. 89]. Кризові стани виникають на основі переживань, які за силою та тривалістю переважають регуляторні можливості дитини та викликають порушення психофізіологічних, психологічних та соціально-психологічних адаптаційних механізмів. Переживання кризових станів можуть сприяти дизонтогенезу (порушення розвитку, інфантилізації) та якісно змінювати особистість дитини чи підлітка [2, с. 121].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільший внесок у розуміння кризи, як нормативного явища онтогенезу та основного механізму розвитку особистості в рамках культурно-історичної концепції зробив Л. Виготський [6, с. 286]. На його думку, сутність будь-якої кризи полягає у перебудові потреб і спонукань, переоцінці цінностей, які керують поведінкою особистості, як ключового моменту при переході від одного віку до іншого [6, с. 37]. Іншої думки дотримувався О. Леонтьєв, який стверджував, що кризи у жодному разі не є неминучим супутником психічного розвитку [13, с. 67]. Е. Еріксон також пояснював кризу як нормативне явище, що виникає на кожному психосоціальному етапі життєвого шляху у процесі дорослішання [255, с. 270–271]. З. Зеєр досліджував джерела розвитку кризових станів особистості, виходячи зі стадій професіоналізації людини [9, с. 45–59]. Як критичний, кризовий виділяють нормативний процес адаптації до професійної діяльності Є. Клімов та Е. Сіманюк [12]. Також автори розглядали появу ненормативної групи криз, що обумовлені змінами соціально-економічного, побутового, просторового характеру в житті людини та характеризуються значною тривалістю і психологічними труднощами в перебудові свідомості і поведінки особистості. Т. Титаренко [21] визначає кризу як тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення. Автор розглядає людину, яка переживає кризу в контексті ставлення до власного життя, його етапів, навантажень, вчинків, рішень, буденних виборів [22, с. 45]. П. Горностай пов'язує появу життєвої кризи зі зміною життєвих ролей особистості, що супроводжується великими суперечностями, які людина не може самостійно та конструктивно розв'язати [7, с. 11]. Ф. Василюк розглядає кризу як реконструкцію життєвого шляху, коли напруженість внутрішньо-особистісних суперечностей, хвороби, побутові неприємності, депресії знижують волю людини [4]. Р. Ахмеров ввів поняття біографічних криз, під якими розумів феномен внутрішнього світу особистості, що проявляється у різних формах переживання людиною непродуктивності свого життєвого шляху [10]. Серед сучасних психологів питаннями активізації внутрішніх ресурсів дітей, що перебувають в кризових станах, займається Н. Львова, О. Маркман, Н. Дмитрієва [14].

Постановка завдання. Особливо актуальним на сьогодні залишається висвітлення і аналіз методик роботи з активізації внутрішніх ресурсів

дітей, що переживають кризові стани [15, с. 64]. Кризи, які переживають діти та підлітки, можна умовно поділити на три основні групи: вікові кризи, кризи втрати та розлуки, травматичні кризи. Діти не завжди успішно долають ці стресові ситуації, тому все гостріше постає питання про те, як допомогти їм вистояти перед неблагополучним впливом соціального середовища, подолати травмівну ситуацію та впоратися з негативними емоційними переживаннями. Тому метою нашої статті є вивчення шляхів активізації внутрішніх ресурсів дитини та дослідження форм психологічної допомоги дітям в кризових станах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з визначенням Ф. Василюка, критична ситуація – це ситуація, в якій суб'єкт зіштовхується з неможливістю реалізувати внутрішні потреби свого життя (мотиви, прагнення, цінності тощо) [4, с. 29–41].

Варто зазначити, що наслідки криз можуть бути різними – як негативними, так і позитивними. Зрештою криза виступає водночас і як загроза для особистості, і як можливість для розвитку, зростання. Власне поняття «криза» характеризує те, що народжується з проблеми, яка постала перед індивідом і якої він не може нівелювати чи розв'язати за короткий проміжок часу і звичним, відомим способом. Криза – стан людини при неможливості його цілеспрямованої життєдіяльності в певний момент розвитку особистості. Тривала криза становить загрозу соціальної дезадаптації, суїциду, нервово-психічного або психосоматичного напруження. Хронізація кризи притаманна людям з вираженою акцентуацією характеру, однобічним світоглядом («світ прекрасний» – «світ жахливий»), звуженістю життєвих установок. Саме такі особистості потребують допомоги в період переживання кризи, яка розглядається не лише як важкий і відповідальний період життя, але й як суттєва перешкода, що робить подальше життя безглуздом [11]. Кризовою стає ситуація, коли людина зустрічається з перешкодою для реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися з цією ситуацією за допомогою наявних у неї, звичних засобів. Розрізняють два типи кризових ситуацій: ті, що обумовлені змінами в природному життєвому циклі, ті, що виникли внаслідок травмівних подій життя [16].

Зауважимо, що основою стійкості особистості до стресу в несприятливих соціальних умовах є внутрішній психологічний комфорт: відчуття благополуччя, внутрішня рівновага, так звана Еґо-

стійкість [15]. Адекватна психологічна адаптація передбачає хорошу пристосованість до негативних соціальних умов, а неадекватна адаптація, навпаки, може проявлятися в невротичних конфліктах, асоціальній поведінці, поганій соціальній пристосованості, підвищеній емоційній вразливості.

Розглядаючи ідею полегшення доступу до внутрішніх ресурсів дітей, вбачаємо необхідність використовувати ідею Л. Виготського [6, с. 87] про зону найближчого розвитку. Як відомо, за певною зовнішньою допомогою будь-яка дитина виконає значно більше, ніж зможе це зробити самостійно, наче переборюючи межі вікового розвитку. Не лише навчання, а й психотерапевтична допомога, яка спирається на зону найближчого розвитку дитини, є максимально ефективною. Інакше кажучи, орієнтація психологічної допомоги не на наявний потенціал, а на рівень «вище» поточного розвитку дитини, дає їй можливість застосувати природні внутрішні ресурси, які раніше не використовувались. Тобто, те, що дитина може зробити за допомогою іншого сьогодні, вона зможе зробити самостійно вже завтра [6].

Найбільш результативними формами психологічної допомоги дітям в кризових станах будуть арттерапевтичні практики. Творчий процес для дітей стає тим психотерапевтичним механізмом, котрий дозволяє в символічній формі перебудувати конфліктну психотравмівну ситуацію та сформувати нову форму її розв'язання. Через гру, казку малюнок діти знаходять вихід внутрішнім конфліктам та сильним емоціям, що допомагає зрозуміти власні почуття та переживання. Особливо важливо, що застосування цих технік не формує у дітей залежності від зовнішньої допомоги: психолог надає лише загальні орієнтири руху, а вже основна робота здійснюється самою дитиною.

У процесі роботи над активізацією внутрішніх ресурсів дитини в кризовому стані варто враховувати такі моменти та дотримуватися таких вимог:

- створити безпечний психотерапевтичний простір;
- не поспішати та не намагатись «дати все найкраще відразу», тобто знайомити дитину зі всіма яскравими техніками (так званій, принцип поступовості);
- орієнтуватись на особистий досвід та переваги дитини;
- задіяти всі модальності дитини;
- «йти» за клієнтом (психолог у роботі з дитиною не нав'язує свого бачення ситуації, не надає готових варіантів розв'язання, а тільки стежить і підтримує робочу комфортну атмосферу);

– працювати «до видиху», до знемоги (коли психолог спостерігає та відчуває, що дитина максимально застосувала всі свої ресурси та пропрацювала якісно проблемну ситуацію) [5].

Методи арттерапії побудовані на застосуванні мистецтва як символічної діяльності. Використання методу має два механізми психокорекційного впливу. Перший спрямований на вплив мистецтва через символічну функцію реконструювання конфліктної, кризової травмівної ситуації і знаходження розв'язання через перекопювання цієї ситуації. Другий пов'язаний з природою естетичного відреагування, що дозволяє змінити реакцію переживання негативного афекту в сторону формування позитивного афекту, що приносить насолоду [24, с. 48].

Розрізняють декілька видів арттерапії: малюнок, заснована на художньому мистецтві, бібліотерапія, драматерапія і музична терапія. В консультуванні та психотерапії засобами мистецтва доцільно застосовувати прикладні види мистецтва. Можна виконувати завдання на певну тему з певним творчим матеріалом: малювання, ліплення, аплікація, оригамі тощо. Психолог пропонує дітям завдання на певну тему з вільним вибором матеріалу.

Можна також використовувати поєднання декількох видів робіт, наприклад, запропонувати дитині репродукцію картини і попросити її скопіювати, не обмежуючи дитячу творчість. І, нарешті, можна порекомендувати спільну творчу діяльність психолога і дитини (ліплення, малювання, в'язання, вишивання тощо), забезпечивши дитині більшу самостійність у виконанні роботи [23, с. 127].

Досить сприятливим для розв'язання консультативних, корекційних і реабілітаційних запитів є зображення художніх образів, що дозволяють дитині реалізувати всі переваги мистецтва і творчості.

У роботі з дітьми можна використовувати такі види завдань і вправ:

1. Предметно-тематичний тип – малювання на вільну і задану теми. Прикладом таких завдань можуть бути малюнки «Моя сім'я», «Моя мрія», «Я в школі», «Мій новий дім», «Моє улюблене заняття», «Я зараз», «Я в майбутньому» тощо.

2. Образно-символічний тип – зображення дитини у вигляді образів. Теми можуть бути на кшталт: «Добро», «Зло», «Біль», «Щастя», «Радість», «Гнів», «Страх» тощо.

3. Вправи на розвиток образного сприйняття: «Малювання по крапкам», «Чарівні плями», «Домалюй малюнок». В їх основі лежить принцип проєкції.

4. Ігри-вправи з образотворчим матеріалом (для дітей молодшого дошкільного віку) – експериментування з фарбами, папером, олівцями, пластиліном, крейдою: «Малювання пальцями рук і ніг», «Руйнування-будівництво», «Накладення кольорових плям одну на одну» тощо.

5. Завдання для спільної діяльності – придумування казок, історій за допомогою малювання. Використовуються прийоми послідовного почергового малювання типу «Чарівні картинки», «Продовж історію» – один учасник починає, інша дитина продовжує [8, с. 53].

Наведемо приклади практичних, вузькоспеціалізованих арттерапевтичних технік, які можна застосовувати в консультуванні та психотерапії з дітьми в кризових станах [14].

1. Техніка «Поруч з тобою казковий друг». Дитині потрібно обрати бажане почуття, з яким би вона хотіла попрацювати. Далі вибрати казкового героя та уявити себе біля нього, спробувати відчути його силу, енергію. На етапі розв'язання проблеми дитина приміряє на себе позитивні якості героя, міняється з ним місцями та відчуває власну впевненість.

2. Техніка зниження напруги (десенсибілізація) з промальовуванням та розповідями. Психолог просить дитину уявити колір, форму, розмір, температуру своєї проблеми (болу, страху), почути її звук. Далі, на одному папері дитина малює ту проблему, від якої би хотіла позбутися. На іншому папері пропонується намалювати відразу декількох казкових героїв, які могли б допомогти в розв'язанні проблеми. Дитина розповідає історію про всіх учасників. На наступному етапі малюють способи розв'язання проблеми від кожного казкового героя і пропонується дитині «озвучити» малюнок. Психолог підказує, що не всі способи розв'язання будуть ефективними в деяких ситуаціях, і пропонує дитині намалювати ситуації «невдачі», тобто, коли розв'язати проблему не вдається. Цей етап також супроводжується озвученням дитини. Тоді пропонується намалювати один із запропонованих героями способів, який, на думку дитини, допомагає найкраще розв'язати ситуацію. У завершенні історії малюється проблема після її розв'язання, а також розповідається те, що говорять казкові герої дитині та власні відчуття. Як результат, дитина створює ілюстровану та озвучену історію невдачі досягнень, яка може слугувати одним із шляхів звернення до внутрішніх ресурсів в складних ситуаціях.

3. Техніка «Щоденник емоцій». Ведення щоденника здійснюється за певною схемою: спочатку дитині пропонується описати проблемну

ситуацію; потім прислухатись до тілесних відчуттів, які виникають при спогадах про подію. Далі дитина описує спочатку свої відчуття на папері, а потім записує емоції, що приховуються за ними.

4. Групова арттерапевтична техніка «Безлюдний острів», яка спрямована на створення ситуації успіху та впевненості в своїх силах у дитини. Дана вправа здатна продемонструвати приклад взаємодії дітей в соціумі, патерни поведінки в кризовій ситуації, можливості виходу з неї тощо.

5. Техніка «Артбанк» (автор Т. Мамаєва в модифікації Н. Львової) дозволяє пропрацювати дитячі негативні стани (страхи, образи, тривогу тощо). Залежно від проблеми, дитині пропонується заповнити «банку» (справжню, намальовану, вирізану з паперу) страхами. Водночас варто стимулювати активне говоріння дитини під час роботи. На наступному етапі відбувається трансформація проблеми шляхом нівелювання страху («що допоможе зробити страх нестрашним?») та створення «банки ресурсу», яку можна наповнювати радістю, спокоєм, впевненістю тощо. Варіантами даної техніки можуть бути модифікації у вигляді «банки гніву / злості / агресивності» чи варіння «компоту добра» (який можна зварити з «чарівних фруктів впевненості») [20].

Завершення будь-якої техніки в процесі консультування чи психотерапії відбувається шляхом шерінгу – розмовою про відчуття дитини, її думки, систематизацію набутого досвіду.

Висновки. Отже, кризова ситуація для дитини – це певна перешкода в реалізації важливих життєвих цілей, з якою вона не завжди може впоратися за допомогою звичних засобів. У кризовому стані при спробі оволодіння стресом дитина починає переживати значне фізичне та психологічне напруження. Для кожного вікового етапу є свої типові кризові ситуації, які частіше виступають як нормативні кризи.

Основним завданням психологічної допомоги як в рамках консультування, так і психотерапії – є активізація внутрішніх адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості, мобілізація психологічного потенціалу для подолання негативних наслідків надзвичайних обставин. Наслідком ефективної психологічної допомоги дітям в кризових станах є оптимізація їхнього психічного стану та поведінки в напружених ситуаціях. Подібна психологічна допомога покликана запобігати порушенням поведінки та спрямована на профілактику психосоматичних розладів. Вона припускає нормалізацію психічного стану з нівелюванням негативних переживань, які чинять суттєвий

руйнівний вплив як на психічні, так і на соматичні функції дитини.

Максимально екологічними та ефективними техніками для роботи з дітьми в кризових станах

залишаються різні арттерапевтичні техніки, які психолог-консультант може модифікувати у відповідності до запиту, вікових та психофізіологічних особливостей та можливостей клієнта.

Список літератури:

1. Байєр О.О. Життєві кризи особистості. Д.: Вид-во Дніпропетр. Нац.ун-ту, 2010. 244 с.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. К.: Освіта України, 2007. 332 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций : учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 2008. 263 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Издательство Московского университета, 2014. 200 с.
5. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2018. №2. С. 36–43.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. 504 с.
7. Гуревич П.С. Психология чрезвычайных ситуаций. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 495 с.
8. Зброцький М.М. Основи вікової психології. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. 112 с.
9. Зеер З.Ф. Психология профессий. М. : Академический проект. Фонд «Мир», 2006. 336 с.
10. Зязюлькин П.В. Психолого-педагогическая помощь детям в кризисных ситуациях: методические материалы. Витебск : ГУО, 2009. 204 с.
11. Калшед Д. Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа. М. : Академ. проект, 2011. 368 с.
12. Кораблина Е.П. Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: Пособие для практических психологов. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 167-181.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М. : НПО «МОДЭК», 1981. 410 с.
14. Львова Н. Арт-терапевтический альбом «Волшебный Мир Эмоций». Киев, 2018. 50 с.
15. Львова Н. Калейдоскоп. Спб: Международное издательство «Гуманистика». 2003. 520 с.
16. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. Ростов на Дону: Феникс, 2015. 315 с.
17. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Академия, 2015. 288 с.
18. Романовська Д. Робота з підлітками, схильними до суїциду. Психолог. 2006. №3. С. 9–13.
19. Савчин М.В. Духовний потенціал людини (Навчальне видання): (Монографія). Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. 508 с.
20. Тарабина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. Спб. : Питер, 2017. 272 с.
21. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, 2003. 376 с.
22. Титаренко Т.М. Кризове психологічне консультування. К.: Главник, 2004. 96 с.
23. Титаренко Т.М. Психологія життєвої кризи. Київ : Агропромвидав України, 2008. 223 с.
24. Шевченко О.Т. Психологія кризових станів. К. : Здоров'я, 2016. 123 с.
25. Erikson E. *Childhood and society*. New York: Norton. 1993. 445 pp.

Petiak O.V., Rudenok A.I. FEATURES OF ACTIVATION OF INTERNAL RESOURCES OF CHILDREN IN A STATE OF CRISIS

The article addresses a topical issue today – the preservation of the mental health of children and adolescents in crisis by activating their internal resources. The analysis of the essence of the category “crisis”, “crisis situation” is presented, their main varieties are covered. The nature of occurrence and conditions of life crises of children are analyzed. Various views of scientists on the nature of their occurrence are highlighted, among which the most interesting is the vision of life crisis due to the emergence of an emotional response to a threatening situation in which it becomes impossible to achieve vital goals due to reduced adaptive stress resources. The psychological mechanism of crisis formation due to the emergence of first traumatic situations, later – trauma, and only then – the crisis is considered.

The need to provide psychological counseling and therapeutic assistance to children and adolescents during crises by appropriate and adequate means, mainly through involvement in various forms of creative activity, has been identified. Among the possible forms of correctional and rehabilitation work with the use of creative activities, art therapy is described as the safest and most effective way to activate the internal resources of children experiencing a crisis. The article contains descriptions of practical art therapy techniques: “A fairy-tale

friend next to you”, stress reduction technique (desensitization) with drawing and stories, “Emotion Diary” technique, technique for group art therapy work “Uninhabited Island”, which aims to create a situation of success and self-confidence in the child, the technique of “Art Bank” (author T. Mamaeva in the modification of N. Lvova) to work with children’s negative states. Art therapy allows you to adapt to any requests of clients and safely resolve internal conflicts of children. Completion of any technique in the process of counseling or psychotherapy is carried out by sharing – talking about the child’s feelings, his thoughts, systematization of experience.

It is concluded that the importance of the formation of the ego-stability of the child – the activation of adaptive and compensatory resources of the individual and the mobilization of its psychological potential.

Key words: *art therapeutic methods, crisis, crisis situations, life crises, emotional tension, mental states, traumatic situation, creativity.*

Разумова О.Г.

Донбаський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДУХОВНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження проблеми духовно-ціннісного компонента професійної Я-концепції майбутніх педагогів. Розглянуто модель професійної Я-концепції майбутнього педагога, яка являє собою динамічну систему, що постійно розвивається в процесі професійного навчання та діяльності. Описано структуру запропонованої моделі, яка складається з п'ятьох компонентів: поведінкового компонента, у якому зображено особливості поведінки людини; когнітивного компонента, до якого належить професійне самопізнання; оцінного компонента, який містить професійну самооцінку та само ставлення; мотиваційного компонента, що відповідає за мотиви й цілі професійної діяльності; духовно-ціннісного компонента, до якого належать ціннісні орієнтації особистості педагога та його професійні цінності. Запропоновано порівняльний аналіз духовно-ціннісного компонента професійної Я-концепції студентів педагогічних закладів вищої освіти та викладачів закладів загальної середньої освіти. Завдяки методиці М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» досліджено змістові характеристики термінальних та інструментальних цінностей на вибірках студентів, які обрали професію педагога та вчителів загальноосвітніх шкіл. Окреслено перші та останні рангові позиції цінностей в обох вибірках. Виділено значущі термінальні цінності, а також термінальні цінності мінімального значення, спільні як для вчителів, так і для студентів. Визначено сфери статистично значущих відмінностей термінальних цінностей між учителями та студентами. Прокоментовано значущі інструментальні цінності, а також інструментальні цінності найменшої значущості, спільні для обох вибірок. Охарактеризовано статистично значущі відмінності інструментальних цінностей між учителями та студентами. Встановлено взаємовплив інструментальних тенденцій із певними домінуючими термінальними цінностями у студентів і вчителів. Визначено особливості розвитку ціннісних орієнтацій студентів.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, студенти, викладачі, інструментальні цінності, термінальні цінності.

Постановка проблеми. Українська система освіти перебуває в процесі значущих змін і трансформацій. Сучасне суспільство висуває нові вимоги до педагога – особистості активної, творчо мислячої, що володіє високим професійним потенціалом, яка вмє перетворювати дійсність, адаптуватися в умовах, що змінюються. Педагог-професіонал – це людина, у якої сформовано на високому рівні складники професійної Я-концепції. Важливим складником професійної Я-концепції людей, які обрали професію педагога, є саме духовно-ціннісний компонент, що передбачає ціннісні орієнтації, якими майбутні педагоги користуються у процесі проектування власного життя та професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найчастіше дослідники у структурі професійної Я-концепції виокремлюють три компоненти, які зображають різні її аспекти. Зазвичай це оцінний, поведінковий і когнітивний компоненти. Однак

деякі вчені відходять від традиційної трикомпонентної структури професійної Я-концепції, виділяючи в ній чотири або й більше складників. Зокрема, Т. Чупшева, досліджуючи акмеологічні особливості розвитку професійної самосвідомості менеджерів із роботи з персоналом, визначила чотири компоненти: когнітивний, емоційний, мотиваційно-цільовий та операціональний [4]. Н. Скрипникова також говорить про чотири компоненти професійної Я-концепції: когнітивний, емоційний, мотиваційний і творчий. [3]. Варто зазначити, що дослідниця, виділяючи творчий компонент, водночас залишає поза увагою поведінковий аспект професійної Я-концепції.

Цікаву позицію висуває С. Паламар, яка вказує цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійного навчання; вони пов'язані не тільки з його світоглядною позицією, а й з його особистісними пріоритетами, та зображають визнання оволодіння глибокими уявленнями про час і

простір як цінності життєвої необхідності та важливість вчасного формування їх у своїх учнів [2].

У дослідженні ми розглядаємо модель професійної Я-концепції майбутнього педагога як динамічну систему, яка постійно розвивається в процесі навчання та діяльності й містить такі компоненти:

– поведінковий компонент, у якому ми зображаємо особливості поведінки майбутнього педагога в тій чи іншій ситуації, самостійність, самоефективність, можливість самоорганізації, спроможність розв'язувати певні конфліктні ситуації;

– когнітивний компонент, до якого відносимо професійне самопізнання, пізнання себе через розуміння інших, – це можуть бути як учні, так і колеги, також сюди входить процес усвідомлення себе в професії;

– оцінний компонент, до якого входить самооцінка, оцінка себе як професіонала, професійне самоставлення, самоповага, відчуття ефективності та компетентності;

– мотиваційний компонент передбачає мотиви та цілі професійної діяльності, мотиваційну готовність розвитку своєї особистості, створення позитивних перспектив свого майбутнього;

– духовно-ціннісний компонент передбачає ціннісні орієнтації особистості педагога, професійні цінності, професійну спрямованість і ставлення вчителя до педагогічної діяльності

Постановка завдання. У статті представлено дослідження духовно-ціннісного компонента професійної Я-концепції студентів – майбутніх педагогів. Ціннісні орієнтації є компонентом не тільки свідомості, але й поведінки, життєвим здобутком індивіда, одним із центральних особистісних утворень, що детермінують процес становлення духовності, визначають мотиваційну поведінку особистості та перебіг її діяльності [1]. Зниження значення духовних цінностей породжує в суспільстві серйозне занепокоєння, оскільки знижується рівень духовності, а відсутність ефективних програм становлення духовності особистості спонукає до їх створення та впровадження в практику.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення особливостей розвитку ціннісних орієнтацій студентів проходило на базі Горлівського інституту іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету та здійснювалося за допомогою методики М. Рокіча «Ціннісні орієнтації». Основу вибірки утворили 49 педагогів і 51 студент. Основою нашого дослідження є порівняння одержаних нами показників на вибірці студентів із показниками, одержаними на вибірці вчителів.

Аналіз термінальних цінностей студентів показав, що перші позиції посіли такі життєві цінності, як «Здоров'я» ($M=2,61$), «Любов» ($M=7,25$), «Розвиток» ($M=7,45$) та «Щасливе сімейне життя» ($M=7,94$), а найбільш високими показниками, що вказували на останні позиції в рейтингу цінностей, студенти оцінили такі сфери життя, як «Щастя інших» ($M=13,65$), «Краса природи» ($M=13,45$), «Розваги» ($M=12,18$), «Суспільне покликання» ($M=11,84$), «Творчість» ($M=11,18$). Отже, для сучасного студента важливо мати міцне здоров'я та щасливу сім'ю, однак важливо також приділяти увагу особистому розвитку.

У вчителів перші позиції посіли такі термінальні цінності, як «Здоров'я» ($M=2,90$), «Щасливе сімейне життя» ($M=6,46$) та «Активне діяльне життя» ($M=6,63$). Останні позиції посіли такі термінальні цінності, як «Щастя інших» ($M=14,50$), «Краса природи» ($M=13,35$), «Розваги» ($M=12,02$) та «Суспільне покликання» ($M=11,75$).

Вивчення результатів, загалом, показало подібність між студентами та вчителями в наданні пріоритетів серед запропонованих цінностей. Зокрема, перші рангові позиції й у вчителів, й у студентів посіли одні й ті ж сфери життя: «Здоров'я» (відповідно $M=2,90$ та $M=2,61$), «Щасливе сімейне життя» (відповідно $M=6,46$ та $M=7,94$), «Активне діяльне життя» (відповідно $M=6,63$ та $M=9,25$) (див. мал. 1 та 2).

Останні рангові позиції й у вчителів, й у студентів посіли одні й ті ж цінності в порядку зниження: «Щастя інших», «Краса природи», «Розваги» та «Суспільне покликання».

Порівняльний аналіз показників вираженості термінальних цінностей показав тільки дві сфери, за якими було визначено статистично значущі відмінності між учителями та студентами – «Активне діяльне життя» ($t=2,89$; $p \leq 0,01$) та «Розвиток» ($t=3,01$; $p \leq 0,01$). Отже, студенти, на відміну від учителів, більшою мірою прагнуть до саморозвитку ($7,45 \pm 4,45$ у студентів проти $10,00 \pm 3,96$ у вчителів), меншою мірою – до активного діяльного життя ($9,25 \pm 4,86$ у студентів проти $6,63 \pm 4,11$ у вчителів). Це можна пояснити тим, що у студентів, на відміну від учителів, є певна невизначеність стосовно свого майбутнього життя та професійного становлення.

Цікавим виявився рейтинговий розподіл інструментальних цінностей, тобто засобів реалізації цілей. До найбільш привабливих стратегій було віднесено такі інструментальні цінності, як «Вихованість» ($M=6,80$) і «Життєрадісність» ($M=7,86$). У студентів найменшу значущість одер-

жали такі стратегії, як «Непримиренність до вад власних та оточення» ($M=14,08$), «Високі вимоги до себе та оточення» ($M=13,51$) та «Чесність» ($M=10,69$). У вчителів найбільш популярними стратегіями досягнення цілей виявилися такі: «Вихованість» ($M=4,42$), «Охайність» ($M=6,13$), «Тверда воля» ($M=7,54$) та «Життєрадісність» ($M=7,65$). Найменш популярними стратегіями були «Високі вимоги до оточення» ($M=13,33$), «Непримиренність до вад власних та оточення» ($M=13,21$), «Терпимість» ($M=12,02$), «Чесність» ($M=11,35$) і «Широта поглядів» ($M=11,15$).

Порівняльний аналіз показників вираженості інструментальних цінностей показав такі сфери, за якими було визначено статистично значущі відмінності між учителями та студентами: «Охайність» ($t=3,49$; $p\leq 0,001$), «Сміливість в обстоюванні власної думки» ($t=2,33$; $p\leq 0,05$), «Терпимість» ($t=2,49$; $p\leq 0,01$), «Широта поглядів» ($t=2,02$; $p\leq 0,05$). Студенти, на відміну від учителів, більшою мірою вказували на схильність проявляти сміливість, обстоювати власну думку та бути широко освіченими.

З метою визначення превалюючих стратегій під час досягнення досліджуваними певних життєвих цілей ми застосували кореляційний аналіз, що здійснювався за допомогою коефіцієнта кореляції r -Пірсона. Ми проаналізували й визначили інструментальні тенденції, які найбільшою мірою пов'язувалися з певними домінантними термінальними цінностями. Зупинімося на результатах, одержаних на вибірці студентів.

Аналіз показників кореляцій свідчить про відсутність у студентів «стійких» і «характерних» стратегій досягнення життєвих цінностей, на відміну від учителів. Ми не виявили стратегій, до яких постійно зверталися б студенти під час досягнення ними життєвих цілей. Наприклад, у прагненні студентів до міцного «здоров'я» ($r=-0,24$; $p\leq 0,1$) та «розвитку» ($r=0,26$; $p\leq 0,1$) стратегія «охайність» траплялася тільки у двох випадках. Така ж частота обрання спостерігалася й щодо стратегії «незалежність», яка негативно пов'язувалася з термінальними цінностями «Розвиток» ($r=-0,31$; $p\leq 0,01$) та «Щаслива родина» ($r=-0,24$; $p\leq 0,1$). У вчителів спостерігалася стійкість у застосуванні одних і тих же стратегій у досягненні різних життєвих цілей.

Термінальна цінність «Здоров'я», що посіла перше рангове місце серед запропонованих, на статистично значущому рівні *позитивно* корелювала з такими стратегіями поведінки, як: «Вихованість» ($r=0,77$; $p\leq 0,001$), «Терпимість» ($r=0,50$;

$p\leq 0,001$), «Тверда воля» ($r=0,46$; $p\leq 0,001$) та «Ефективність у справах» ($r=0,31$; $p\leq 0,05$) і *негативно* – зі стратегіями «Незалежність» ($r=-0,30$; $p\leq 0,05$), «Високі вимоги до себе та оточення» ($r=-0,76$; $p\leq 0,001$), «Непримиренність до хиб» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$), «Обстоювання власної думки» ($r=-0,42$; $p\leq 0,01$) та «Чутливість» ($r=-0,32$; $p\leq 0,01$). Отже, прагнення до міцного здоров'я є тим більшим, чим більше у пріоритетах постають такі «інструменти», як правильне виховання, терпимість людини, наявність твердої волі та ефективність людини у справах; і меншої значущості набувають незалежність, високі вимоги до себе, непримиренність тощо. Термінальна цінність «Щаслива сім'я», що посіла друге рейтингове місце, на статистично значущому рівні *позитивно* корелювала з такими способами досягнення, як «Вихованість» ($r=0,41$; $p\leq 0,01$), «Тверда воля» ($r=0,32$; $p\leq 0,05$) та «Життєрадісність» ($r=0,49$; $p\leq 0,001$); *негативно* – із такими, як «Високі вимоги до себе та оточення» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$) і «Непримиренність до хиб оточення» ($r=-0,48$; $p\leq 0,001$). Отже, прагнення до утворення щасливої родини досягається завдяки вихованості людини, її життєрадісності та прояву твердої волі, а гальмуванням виступають такі стратегії, як «Високі вимоги до оточення» та «Непримиренність до хиб».

Прагнення до активної діяльності у вибірці студентів корелювала тільки зі стратегією «Самоконтроль» ($r=-0,24$; $p\leq 0,1$). Отже, на думку студентів, активна діяльність повинна узгоджуватися зі спонтанністю; тому чим більшим є прагнення до активності, тим менше місця залишається для самоконтролю.

У вчителів, як зазначалося вище, спостерігалася певна стійкість у застосуванні одних і тих же стратегій під час прагнення до реалізації різних термінальних цінностей. Значно ширший репертуар стратегій визначили у відповідях учителів для реалізації термінальної цінності «Здоров'я». Зазначена цінність на статистично значущому рівні *позитивно* корелювала з такими поведінковими стратегіями, як «Вихованість» ($r=0,77$; $p\leq 0,001$), «Терпимість» ($r=0,50$; $p\leq 0,001$), «Тверда воля» ($r=0,46$; $p\leq 0,001$) та «Ефективність у справі» ($r=0,31$; $p\leq 0,05$). Негативні коефіцієнти кореляцій було встановлено з такими інструментальними цінностями, як «Незалежність» ($r=-0,30$; $p\leq 0,05$), «Високі вимоги до себе та оточення» ($r=-0,76$; $p\leq 0,001$), «Непримиренність до хиб» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$), «Обстоювання власної думки» ($r=-0,42$; $p\leq 0,01$) та «Чутливість» ($r=-0,32$; $p\leq 0,01$). Отже, чим більше прагнення до здоров'я, тим більше

використовуються такі «інструменти», як вихованість, терпимість, тверда воля, ефективність у справах, і менше – незалежність, високі вимоги, непримиренність до хиб, обстоювання власної думки та чутливість.

Термінальна цінність «Щаслива сім'я», що посіла у відповідях учителів другу позицію, позитивно корелювала з такими стратегіями, як «Вихованість» ($r=0,41$; $p\leq 0,01$), «Тверда воля» ($r=0,32$; $p\leq 0,05$) та «Життєрадісність» ($r=0,49$; $p\leq 0,001$). Негативні кореляції виявили у зв'язках із такими інструментальними цінностями, як «Високі вимоги до себе й оточення» ($r=-0,66$; $p\leq 0,001$) та «Непримиренність до хиб» ($r=-0,48$; $p\leq 0,001$). В уявленнях учителів щасливе сімейне життя можливе за умови дотримання вихованої поведінки, твердої волі, життєрадісності й неможливе, якщо висувати високі вимоги до себе й оточення й застосовувати стратегію непримиренності до хиб.

Термінальна цінність «Активна діяльність», незважаючи на популярність у вибірці учителів (третє рангове місце), дуже скромно розкрила себе через інструментальні цінності – тільки через зв'язок зі стратегією «Охайність» ($r=-0,26$; $p\leq 0,1$).

Категорія «Любов», що за популярністю у відповідях учителів посіла четверте місце, схоже корелювала з тими ж стратегіями, що й у випадках кореляцій термінальної цінності «Щаслива сім'я» (такого не спостерігалось у вибірці студентів). Як і цінність «Щаслива сім'я», категорія «Любов» на статистично значущому рівні позитивно пов'язувалась із такими інструментальними цінностями, як «Вихованість» ($r=0,55$; $p\leq 0,001$), «Ефективність у справах» ($r=0,51$; $p\leq 0,001$), «Широта поглядів» ($r=0,40$; $p\leq 0,01$) та негативно – зі стратегіями «Високі вимоги до себе та оточення» ($r=-0,39$; $p\leq 0,01$), «Непримиренність до хиб власних та оточення» ($r=-0,37$; $p\leq 0,01$) та «Обстоювання власної думки» ($r=-0,31$; $p\leq 0,05$).

Прагнення до розвитку (четверта позиція у списку термінальних цінностей) на статистично значущому рівні пов'язувалась тільки зі стратегією «Широта поглядів» ($r=0,31$; $p\leq 0,05$) та на рівні статистичної тенденції – зі стратегією «Обстоювання власної думки» ($r=-0,24$; $p\leq 0,1$). Отже, роз-

виток гарантований, якщо проявляєш інтерес до різних аспектів світу й водночас маєш толерантне ставлення до подій, за якими спостерігаєш.

Висновки. Проаналізувавши отримані результати, можна зробити певні висновки. Є схожість між студентами та вчителями в наданні пріоритетів серед запропонованих термінальних цінностей. Зокрема, і для студентів, і для вчителів пріоритетними є здоров'я, щасливе сімейне життя, розвиток, активне діяльне життя. Останні рангові позиції й у вчителів, і у студентах посіли одні й ті ж цінності, зокрема щастя інших, краса природи, розваги, суспільне покликання. Порівняльний аналіз показників вираженості термінальних цінностей свідчить про тільки дві сфери, за якими були визначені статистично значущі відмінності між учителями та студентами: активне діяльне життя та розвиток. Отже, студенти, на відміну від учителів, більшою мірою прагнуть до саморозвитку, меншою – до активного діяльного життя. Розподіл інструментальних цінностей, тобто засобів реалізації цілей, показав, що до привабливих стратегій студенти віднесли такі інструментальні цінності, як «Вихованість» і «Життєрадісність». Найменшу значущість одержали такі стратегії, як «Непримиренність до хиб власних та оточення», «Високі вимоги до себе та оточення» та «Чесність».

У вчителів найбільш популярними стратегіями досягнення цілей виявилися такі: «Вихованість», «Охайність», «Тверда воля» та «життєрадісність». Найменш популярними стратегіями були такі: «Високі вимоги до оточення», «Непримиренність до хиб власних та оточення», «Терпимість», «Чесність» і «Широта поглядів».

Порівняльний аналіз показників вираженості інструментальних цінностей показав сфери, за якими було визначено статистично значущі відмінності між учителями та студентами: «Охайність» «Сміливість в обстоюванні власної думки», «Терпимість», «Широта поглядів». Студенти, на відміну від учителів, більшою мірою вказували на схильність проявляти сміливість, обстоювати власну думку та бути широко освіченими.

Кореляційний аналіз показав відсутність у студентів «стійких» і «характерних» стратегій досягнення життєвих цінностей, на відміну від учителів.

Список літератури:

1. Галузяк В.М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Особисто-професійний розвиток майбутнього вчителя* : монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. та ін. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. С. 40–80.
2. Паламар С.П. Проблема формування духовно-моральних цінностей студентів в умовах освітнього середовища. *Освітологічний дискурс*. № 3–4 (18–19). 2018. С. 221–233.

3. Скрипникова Н.Б. Оптимизация процесса развития профессионального самосознания предпринимателей : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 19.00.13. Москва, 2004. 147 с.

4. Чупшева Т.А. Акмеологические особенности развития профессионального самосознания менеджеров по работе с персоналом : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Ульяновск, 2004. 20 с.

Razumova O.G. PECULIARITIES OF THE SPIRITUAL AND VALUE COMPONENT OF PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF FUTURE TEACHERS

The article presents the results of an empirical study of the spiritual value component in the professional self-concept of prospective teachers. The model of professional self-concept of the future teacher is considered, which is a dynamic system that is constantly evolving in the process of professional training and activity. The structure of the proposed model is described, which consists of five components: behavioral component, which reflects the characteristics of human behavior; cognitive component, which includes professional self-knowledge; evaluation component, which contains professional self-esteem and self-assessment; motivational component responsible for motives and goals of professional activity; and the spiritual-value component, which includes the value orientations of the teacher's personality and his professional values. It offers and describes a comparative analysis of the spiritual value component in the professional self-concept of students of pedagogical institutions of higher education and teachers of secondary schools. The conducted research examined the essential characteristics of terminal and instrumental values in samples of students and teachers. It specified the first and last rank positions of the values in the two samples. The terminal values common to both teachers and students were classified into the most essential and the least important. The areas of statistically significant differences between the teachers and the students were found for the terminal values. The instrumental values common to both samples were also classified into the most essential and the least important. Statistically significant differences between the teachers and the students were determined with regard to the instrumental values. The study has established interdependence between the instrumental tendencies and some of the dominant terminal values of the students and the teachers. The findings have specified the peculiarities of the students' value orientation development.

Key words: value orientations, students, teachers, instrumental values, terminal values.

Скрипник Н.Г.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

ОСОБИСТІСНО-РЕГУЛЯТОРНИЙ КОМПОНЕНТ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНОЮ УСПІШНІСТЮ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В ДИСТАНЦІЙНІЙ ФОРМІ

У статті представлено результати емпіричного дослідження особистісно-регуляторного компоненту адаптаційного потенціалу студентів із різним рівнем успішності адаптації до навчання в дистанційній формі. У студентів з високим рівнем адаптованості до умов дистанційного навчання до цінностей, що виступають ресурсом успішної адаптації, належать термінальні цінності професійної самореалізації, особистого життя, міжособистісних стосунків, що характеризуються як конкретністю, так і абстрактністю. За низького рівня адаптації всі ресурсні цінності студентів характеризуються абстрактністю. Ресурсом адаптації до змінених умов навчання в обох групах студентів виявилися цінності акуратності, вихованості, освіченості. У студентів із низьким рівнем адаптації до ресурсних інструментальних цінностей крім того належать цінності професійної самореалізації, які також визначаються, як індивідуалістичні і конформістські. У студентів із високим рівнем адаптації також визначені позитивні кореляції показника адаптованості з цінностями професійної самореалізації, а крім того з цінностями самоствердження, етичними цінностями, цінностями безпосередньо-емоційного світовідчуття, цінностями прийняття інших. Ресурсом успішної адаптації до умов дистанційного навчання студентів із високим її рівнем виступає автономна каузальна орієнтація. Перешкоджає успішній адаптації студентів із низьким її рівнем зовнішня каузальна орієнтація. За групою студентів із високим рівнем адаптації до умов дистанційного навчання її показник прямо корелює з показниками усіх складових осмисленості життя, а за групою студентів із низьким рівнем адаптації значущих зв'язків із цілями в житті і процесом життя не визначено. Для обох груп психологічним ресурсом адаптації до дистанційного навчання виступає самоприйняття та відкритість ставлення до себе, для студентів з високим рівнем адаптації крім того ресурсними виявилися модальності самоповаги. Складовими ставлення до себе, що блокують успішну адаптацію до дистанційного навчання студентів із низьким її рівнем, виявилися внутрішня конфліктність і самозвинувачення.

Ключові слова: адаптаційний потенціал, особистісно-регуляторний компонент особистісного потенціалу, адаптація до навчання в дистанційній формі, каузальні орієнтації, ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтації, ставлення до себе, студенти.

Постановка проблеми. Питання, пов'язані з організацією дистанційного навчання студентів, набули останнього часу значної актуальності у зв'язку з пандемією коронавірусу та впровадженням карантинних заходів. У наукових доробках психологів (С.М. Бужинська та С.Є. Стрюкова [2], А.О. Застело [6], В.М. Прибилова [14], М.Л. Смольсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак, Ю.М. Ільїна, М.М. Назар, П.П. Дітюк, О.Ю. Комісарова, В.Й. Цап, Н.М. Бугайова, В.В. Депутат [5] та ін.) аналізуються позитивні характеристики та недоліки дистанційної освіти, здійснюються спроби визначити психологічні чинники та передумови успішності дистанційного навчання студентів, їх адаптації до навчання в дистанційній формі, але

більшість таких наукових розвідок здійснюється на теоретичному рівні, емпірично обґрунтованих даних за даною проблемою, отриманих на вітчизняній вибірці, на сьогодні явно бракує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах сучасних дослідників психологічну адаптацію студента до умов навчання в закладі вищої освіти розуміють як взаємодію особистості студента та освітнього середовища, в якій особистість виступає активним суб'єктом адаптації, відповідальним за успішність вибору стратегій та результатів навчального процесу [11, с. 21-22].

С.М. Бужинською та С.Є. Стрюковою запропоновані шляхи оптимізації адаптації студентів до умов дистанційного навчання, серед яких виді-

ляються висока самоорганізація студентів, що сприяє підвищенню творчого та інтелектуального потенціалу, прагнення до здобуття знань; уміння взаємодіяти з комп'ютерною технікою; опанування новітніми інформаційними технологіями [2, с. 60].

В.М. Прибилова серед основних характеристик студентів, які могли б забезпечити їм успішність дистанційного навчання, виділяє розвинуті навички самостійної роботи та високий рівень освітньої мотивації [14, с. 32].

Водночас в дослідженнях Н. В. Буравцової, В.І. Коваленко і Т.Ю. Сичьової [3], Н.П. Кулеши [7], А.Г. Маклакова і О.О. Сидорової [9], А.І. Галяна [4] підкреслюється вплив специфіки мотивації навчання студентів на їх адаптаційний потенціал через розвиток особистісних якостей, що підвищують адаптивні можливості студентів. А.Г. Маклаков і О.О. Сидорова за результатами проведеного дослідження встановили, що успішна адаптація студентів в умовах професійного навчання переважно визначається їхніми особистісними характеристиками порівняно з інтелектуальними якостями [9, с. 49]. Але особистісні характеристики, що забезпечують успішність адаптації студентів до умов дистанційного навчання, залишаються недостатньо дослідженими.

Постановка завдання. Мета статті – визначити особливості особистісно-регуляторного компонента адаптаційного потенціалу студентів із різним рівнем успішності адаптації до навчання в дистанційній формі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення проводилося із використанням методик: «Адаптованість студентів у виші» Т.Д. Дубовицької та А.В. Крилової, «Опитувальник каузальних орієнтацій» Е. Десі та Р. Райана в адаптації О.Є. Дергачової, Л.Я. Дорфмана, Д.О. Леонтєва, «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» Д.О. Леонтєва, «Методика вивчення ціннісних орієнтацій» М. Рокіча в адаптації Д.О. Леонтєва, «Методика дослідження ставлення до себе» С. Р. Пантілєєва. При статистичній обробці даних використано кореляційний аналіз (r-критерій Пірсона).

Основою організації дослідження та вибору його методик виступили теоретичні розробки С.Т. Посохової щодо сутності та структури адаптаційного потенціалу особистості. На думку С.Т. Посохової, адаптаційний потенціал – це інтегральне утворення, що систематизує різні властивості та якості, які актуалізуються особистістю для створення й реалізації нових програм поведінки в змінених умовах життєдіяльності. У структурі

адаптаційного потенціалу С.Т. Посохова виділяє біопластичний, біографічний, психічний і особистісно-регуляторний компоненти. Особистісно-регуляторний компонент нерозривно пов'язаний із розвитком самосвідомості особистості, її здатності до усвідомлення власних потенційних можливостей, до побудови самостійного шляху їх розкриття, до прийняття відповідальності за зроблений вибір, а до структури особистісно-регуляторного компоненту адаптаційного потенціалу обов'язково входять смисложиттєві та ціннісні утворення [13, с. 36–39].

У ролі центрального утворення особистісного потенціалу як предиктора ефективної саморегуляції особистості розглядається автономна каузальна орієнтація, що забезпечує особистості здатність до автономної самодетермінованої поведінки, здатність до психологічної адаптації [10, с. 136].

Із використанням на етапі формування вибірки дослідження методики «Адаптованість студентів у виші» було відібрано дві групи студентів із високими та низькими показниками адаптованості до навчальної діяльності. До групи з високими показниками адаптованості увійшли 56 студентів, а до групи з низькими показниками – 79 студентів. Усього в дослідженні брали участь 135 студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, Національного університету цивільного захисту України, що навчаються на другому курсі.

Вибір у ролі досліджуваних студентів другого курсу зумовлений тим, що другий рік навчання є важливим етапом у професійному та особистісному розвитку студентів, але водночас більшістю дослідників він визнається менш кризовим, ніж перший, третій та четвертий роки навчання. Водночас деякі автори вважають, що на другому курсі студенти переживають адаптаційну кризу, пов'язану з усвідомленням і прийняттям студентами нової соціальної ситуації розвитку, що долається через формування академічної форми навчання [1; 12].

Виходячи з того, що більш значущі цінності за процедурою методики М. Рокіча набувають більш низький ранг, заради уникнення плутанини при визначенні напрямку кореляційного зв'язку перед процедурою кореляційного аналізу показників адаптації до навчання та термінальних і інструментальних цінностей ранги останніх були переведені з оберненої шкали на пряму, тобто найбільш значуща цінність отримувала замість 1-го рангу 18-й тощо.

За результатами проведеного кореляційного аналізу визначена певна подібність взаємозв'язків показників термінальних цінностей і адаптованості до навчання за групами студентів із різним її рівнем. Так в обох групах успішність адаптації до навчання прямо пов'язана з цінностями пізнання та розвитку. Зв'язок показника адаптації до навчання з цінністю розваг характеризується у порівнюваних групах протилежним знаком: за групою більш адаптованих до навчання студентів позитивним, за групою менш адаптованих студентів – негативним. Крім того, варто зазначити, що за групою студентів із високим рівнем адаптації до умов дистанційного навчання показник адаптації також прямо пов'язаний із цінностями цікавої роботи, любові, наявності гарних і вірних друзів, творчості, а за групою студентів із низьким рівнем адаптованості – із цінністю упевненості в собі (табл. 1).

Аналіз отриманих результатів показав, що за групою студентів з високим рівнем адаптованості до умов дистанційного навчання спостерігається більше різноманіття ресурсних цінностей, які за класифікацією Д.О. Леонтьєва [8] належать як до конкретних життєвих цінностей, цінностей професійної самореалізації, особистого життя, міжособистісних стосунків (цікава робота, любов, наявність гарних і вірних друзів, розваги), так і до абстрактних цінностей (пізнання, розвиток, творчість). За групою студентів із низьким рівнем адаптованості до умов дистанційного навчання всі ресурсні цінності виявилися абстрактними. Отже, конкретизація основних життєвих напрямків самореалізації забезпечує студентам із високим рівнем адаптованості до умов дистанційного навчання стійкість їх життєвих відношень, що виступає запорукою здатності до адаптації в змінюваних умовах життєдіяльності.

За обома групами досліджуваних визначена більша кількість зв'язків показника адаптації до навчання в дистанційній формі з інструментальними цінностями порівняно з термінальними. Ресурсом створення та реалізації нових програм поведінки в змінених умовах життєдіяльності в обох групах студентів виявилися цінності акуратності, вихованості, освіченості (табл. 2).

За групою студентів із низьким рівнем адаптованості до навчання в дистанційній формі крім того визначені позитивні кореляції показника адаптованості з цінностями, що за класифікацією Д.О. Леонтьєва відносяться до цінностей професійної самореалізації, які також визначаються, як індивідуалістичні (тверда воля) і конформістські (старанність, самоконтроль, відповідальність).

У студентів, що вирізняються високим рівнем адаптації до умов дистанційного навчання, також визначено позитивні кореляції показника адаптованості з цінностями професійної самореалізації (ефективність у справах, раціоналізм), цінностями самоствердження (незалежність), але крім того і з етичними цінностями (чесність – позитивний зв'язок, непримиренність до недоліків у себе та інших – негативний зв'язок), цінностями безпосередньо-емоційного світовідчуття (життєрадісність), цінностями прийняття інших (широта поглядів) (табл. 2).

Отже, в особистісно-регуляторному компоненті адаптаційного потенціалу студентів із високим рівнем адаптованості до дистанційного навчання більш широко представлені цінності, що виступають ресурсом створення та реалізації нових програм поведінки в змінених умовах життєдіяльності.

За групою студентів із високим рівнем адаптації до дистанційного навчання її показник прямо корелює з показником автономної каузальної орієнтації ($r = ,330, p < 0,01$). За групою студентів із низьким рівнем адаптації до дистанційного навчання визначена обернена кореляція її показника з показником зовнішньої каузальної орієнтації ($r = -,419, p < 0,001$). Отже, ресурсом успішної адаптації до умов дистанційного навчання студентів із високим її рівнем виступає автономна каузальна орієнтація, а перешкоджає успішній адаптації студентів із низьким її рівнем зовнішня каузальна орієнтація.

Осмисленість життя студентів обох груп напряму пов'язана з їхньою здатністю до адаптації в змінюваних умовах навчальної діяльності. Проте за групою студентів із високим рівнем адаптації до умов дистанційного навчання її показник прямо корелює з показниками усіх складових осмисленості життя: з цілями в житті ($r = ,331, p < 0,01$), задоволеністю самореалізацією ($r = ,230, p < 0,05$), процесом життя ($r = ,338, p < 0,01$), локусом контролю-Я ($r = ,374, p < 0,01$) і локусом контролю-життя ($r = ,327, p < 0,01$). За групою студентів із низьким рівнем адаптації до умов дистанційного навчання її показник прямо корелює з результативністю життя ($r = ,338, p < 0,01$), локусом контролю-Я ($r = ,400, p < 0,001$) і локусом контролю-життя ($r = ,338, p < 0,01$), а значущих зв'язків із цілями в житті і процесом життя не визначено.

Серед складників ставлення до себе з показником адаптованості до дистанційного навчання за групою студентів із високим її рівнем прямо корелюють самовпевненість, самокерування,

Таблиця 1

Значущі коефіцієнти кореляцій показників термінальних цінностей і адаптації до навчання в дистанційній формі за групами студентів із різним її рівнем

| Термінальні цінності | Рівень адаптації до навчання | |
|----------------------------------|------------------------------|---------|
| | низький | високий |
| Цікава робота | | ,362** |
| Любов | | ,378** |
| Наявність гарних і вірних друзів | | ,339** |
| Пізнання | ,296** | ,397** |
| Розвиток | ,463*** | ,411*** |
| Розваги | -,318** | ,283* |
| Творчість | | ,457*** |
| Упевненість в собі | ,380*** | |

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$.

Таблиця 2

Значущі коефіцієнти кореляцій показників інструментальних цінностей і адаптації до навчання в дистанційній формі за групами студентів із різним її рівнем

| Інструментальні цінності | Рівень адаптації до навчання | |
|-----------------------------|------------------------------|---------|
| | низький | високий |
| Акуратність | ,248* | ,393** |
| Вихованість | ,263* | ,379** |
| Життєрадісність | | ,399** |
| Старанність | ,202* | |
| Незалежність | | ,422** |
| Непримиримість до недоліків | | -,369** |
| Освіченість | ,327** | ,405** |
| Відповідальність | ,317** | |
| Раціоналізм | | ,446*** |
| Самоконтроль | ,418*** | |
| Тверда воля | ,437*** | |
| Широта поглядів | | ,411** |
| Чесність | | ,409** |
| Ефективність у справах | | ,339** |

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$.

Таблиця 3

Значущі коефіцієнти кореляцій показників ставлення до себе і адаптації до навчальної діяльності за групами студентів із різним її рівнем

| Інструментальні цінності | Рівень адаптації до навчання | |
|-------------------------------|------------------------------|---------|
| | низький | високий |
| Закритість | -,288** | -,336** |
| Самовпевненість | | ,435*** |
| Самокерування | | ,356** |
| Відображене ставлення до себе | ,202* | ,389** |
| Самоцінність | | |
| Самоприйняття | ,301** | ,365** |
| Самоприв'язаність | -,227* | |
| Внутрішня конфліктність | ,317** | |
| Самозвинувачення | -,447*** | |

Примітка: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$.

відображене ставлення до себе, самоприйняття, а обернено – закритість (табл. 3). Отже, ресурсними для адаптації до навчання в дистанційній формі студентів із високим її рівнем виступають переважно модальності самоповаги, а також самоприйняття як модальність аутосимпатії. Адаптація тим успішніша, чим більшою мірою самоставлення студентів даної групи характеризується симпатією до себе, згодою зі своїми внутрішніми спонуканнями, прийняттям себе, схваленням своїх планів і бажань, відкритістю ставлення до себе і водночас здатністю до оцінки себе порівняно з певними соціально значущими критеріями, еталонами благополуччя та ефективності, закладеними в образі Я.

За групою студентів із низьким рівнем адаптації до дистанційного навчання її показник прямо корелює з показником самоприйняття і обернено – із показником закритості ставлення до себе та зі складовими негативного ставлення до себе (внутрішньою конфліктністю й самозвинуваченням).

Отже, для студентів, незалежно від рівня адаптації до дистанційного навчання, психологічним ресурсом адаптації до нього виступає самоприйняття та відкритість ставлення до себе. Для студентів із високим рівнем адаптації крім того ресурсними виявилися модальності самоповаги. Складовими ставлення до себе, що блокують успішну адаптацію до дистанційного навчання студентів із низьким її рівнем, виступають внутрішня конфліктність і самозвинувачення.

Висновки. В особистісно-регуляторному компоненті адаптаційного потенціалу студентів із високим рівнем адаптованості до дистанційного навчання більш широко, порівняно зі студентами з низьким рівнем адаптованості, представлені термінальні та інструментальні цінності, що виступають ресурсом створення та реалізації нових програм поведінки в змінених умовах життєдіяльності. Ресурсом успішної адаптації до умов дистанційного навчання студентів із високим її рівнем виступають автономна каузальна орієнтація та усі складові смислу життя, а для студентів із низьким рівнем адаптації до дистанційного навчання – задоволеність самореалізацією, локус контролю-Я та локус контролю-життя. Перешкодою для успішної адаптації до дистанційного навчання студентів із низьким її рівнем виявилась зовнішня каузальна орієнтація. Для обох груп психологічним ресурсом адаптації до дистанційного навчання виступає самоприйняття та відкритість ставлення до себе, для студентів з високим рівнем адаптації крім того ресурсними виявилися модальності самоповаги. Складовими ставлення до себе, що перешкоджають успішній адаптації до дистанційного навчання студентів із низьким її рівнем, виявилися внутрішня конфліктність і самозвинувачення.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку вбачаємо у визначенні специфіки адаптаційного потенціалу, що обумовлює успішність адаптації до навчання в дистанційній формі у студентів різних курсів.

Список літератури:

1. Білецький О.М. Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2013. 211 с.
2. Бужинська С.М., Стрюкова С.Є. Адаптація студентів ЗВО до дистанційного навчання: психологічний аспект. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI століття* : матеріали Міжнар. наук. конф., м. Чернівці, 1 травня 2020 р. Чернівці: МЦНД, 2020. Т. 3. С. 58–60.
3. Буравцова Н.В., Коваленко В.И., Сычева Т.Ю. Взаимосвязь личностного адаптационного потенциала и мотивационных характеристик курсантов военного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 4 (71). С. 319–321.
4. Галян А.І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2016. 228 с.
5. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / М.Л. Смульсон та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
6. Застело А.О. Психологічні основи дистанційного навчання. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2013. Вип. 45 (2). С. 85–94.
7. Кулеша Н.П. Психологічна адаптація студентів із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2018. 20 с.
8. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: Смысл, 1992. 17 с.
9. Маклаков А.Г., Сидорова А. А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процес се обучения в вузе. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2011. Т. 5, № 4. С. 41–51.

10. Мандрикова Е.Ю. Автономная каузальная ориентация как составляющая личностного потенциала сотрудников. *Альманах современной науки и образования*. 2010. № 12 (43). С. 135–138.
11. Огарева Е.И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2010. 24 с.
12. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе. *Вестник Башкирского университета*. 2006. № 3. С. 192–200.
13. Посохова С. Т. Адаптационный потенциал личности. *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*. 2010. Т. 5. № 1. С. 35–39.
14. Прибилова В.М. Проблемы та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. *Проблеми сучасної освіти*. 2013. Вип. 4. С. 27–37.

Skrypnyk N.H. PERSONALITY-REGULATORY COMPONENT OF ADAPTIVE POTENTIAL OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT PERFORMANCE OF ADAPTATION TO DISTANCE LEARNING

The paper presents the empirical research results of personality-regulatory component of adaptive potential of the students with different performance of adaptation to distance learning. The values of the students with high level of adaptation to the distance learning conditions, which are the successful adaptation resource, include terminal values of professional self-realization, personal life, interpersonal relations characterized by both concretion and abstractedness. All resource values of the students at low adaptation level are characterized by abstractedness. The values of accuracy, manner and education have turned to be a resource of adaptation to the learning changed conditions in both groups of students. The resource instrumental values of the students with low adaptation level include professional self-realization values, which are also defined as individualist and conformist. The students with high adaptation level also have positive correlations of adaptation indicator with self-realization values, as well as with values of self-affirmation, ethics, values of emotional world perception, and values of other people's acceptance. Autonomic causal orientation performs as a resource of the successful adaptation to the distance learning conditions of the students with its high level. External causal orientation prevents the students with low adaptation level from their successful adaptation. The group of the students with high level of adaptation to the distance learning conditions is characterized by correlation of adaptation indicator with indicators of all constituents of life meaningfulness, and the group of the students with low adaptation level is characterized by no significant correlations with life goals and life process. Self-perception and self-attitude openness perform as a psychological resource of the distance learning adaptation for both groups, and self-respect modalities are additional for the group of the students with high adaptation level. Such self-attitude constituents as proneness to inner conflict and self-accusation perform block the successful adaptation to distance learning of the students with its low level.

Key words: *adaptive potential, personality-regulatory component, adaptation to distance learning, causal orientation, value orientations, life-purpose orientations, self-attitude, students.*

Терлецька Ю.М.

Національний університет «Львівська політехніка»

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті обґрунтовується психолого-педагогічна модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника на сучасному етапі розвитку суспільства.

Доводиться, що психолого-педагогічна модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника являє собою систему психолого-педагогічних елементів (блоків) зі заданими характеристиками і властивостями, певним чином узгоджених за змістом, часом і метою, функціонування яких відтворює процес забезпечення і підтримування в нього на високому рівні розвитку професійних знань, умінь, загальних і фахових компетентностей, його особистісних якостей та самоорганізації, професійних здібностей, професійної спрямованості та активності, мотивації до ефективної професійної діяльності та психолого-педагогічної професійної надійності в ході взаємодії зі здобувачами вищої освіти. В структурному плані дана модель включає такі взаємопов'язані функціональні блоки як: 1) знаннево-компетентнісно-особистісний, через котрий забезпечується підтримування в науково-педагогічного працівника необхідної сукупності знань, умінь, компетентностей, особистісних якостей і здібностей; 2) професійно-мотиваційний, через який забезпечується формування і підтримування в нього мотивації до досягнення успіху в професійній діяльності; 3) професійно-управлінський, котрий забезпечує ефективне управління ним освітнім процесом здобувачів вищої освіти; 4) професійно-орієнтаційний, через який забезпечується його позитивна професійна спрямованість; 5) професійно-конструктивний, через який забезпечується його психолого-педагогічна професійна надійність, попередження розвитку професійної деформації.

Ключові слова: знаннево-компетентнісно-особистісний блок, професійно-мотиваційний блок, професійно-управлінський блок, професійно-орієнтаційний блок, професійно-конструктивний блок, професійно-когнітивна надійність, персоналізація.

Постановка проблеми. Сьогодні у світі активно обговорюються питання підвищення якості освіти на сучасному етапі розвитку людства з метою постійного інтенсивного розвитку й високої конкурентноздатності економіки держав у світовому рейтингу. Ці питання так чи інакше охоплюють професійну діяльність освітян, у тому числі й працівників закладів вищої освіти, зокрема, науково-педагогічних працівників.

В Україні вимоги до вищої освіти визначаються відповідним стандартом. Але значна кількість публікацій [11; 15] та ін. указує на невідповідність наших закладів вищої освіти європейським вимогам якості. Тому не дивно, що здобуття вищої освіти в закладах вищої освіти України непривабливе для іноземців, не зважаючи на її низьку вартість у порівнянні з вартістю вищої освіти в Європі та США. Хоча в Україні створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). Ним і закладами вищої освіти

напрацьовано десятки різних документів з питань якості вищої освіти. Однак до цього часу нема ні науково-обґрунтованої моделі якісної професійної діяльності науково-педагогічного працівника, ні науково-обґрунтованої методики її оцінки. В кінцевому результаті відсутність таких знань не дозволяє на практиці забезпечити високий рівень якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України, а без цього неможлива і якісна професійна підготовка фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про відсутність у науці напрацьовань безпосередньо з психолого-педагогічних аспектів якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників. У загальному питання якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника висвітлені надто широко та опосередковано у працях А. Алексюка [1], Є. Владимирської [2], І. Ісаєва [7], Б. Жебровського [6], Г. Коджаспірової та А. Коджаспірова [цит. за 9],

В. Ортинського [17], С. Шишова [24] та ін., хоча у вищезгаданих працях поняття «якість професійної діяльності викладача», «якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника», «якість педагогічної діяльності», «якість викладання» та ін., навіть, не вживаються, але, безперечно, під тими вимогами, які висуваються до професійної діяльності викладача (науково-педагогічного працівника), розуміється потреба в ефективній, якісній діяльності.

Разом з цим учені вживають поняття «якість освіти» та «якість вищої освіти», але тлумачать їх по-різному. Так, у педагогічному словнику російських учених Г. Коджаспірової та А. Коджаспірова під поняттям «якість освіти» розуміють: 1) набуття особою певного рівня знань і вмінь, розумовий, моральний і фізичний розвиток учнів чи студентів, на певному етапі, відповідно до визначеної мети; 2) ступінь задоволення потреб різних учасників освітнього процесу освітніми послугами, які надаються. Згідно з їхніми поглядами, якість освіти вимірюється її відповідністю освітнім стандартам, залежить від рівня престижності освіти в суспільній свідомості та системі державних пріоритетів, фінансування і матеріально-технічного стану освітніх закладів, а також сучасних технологій управління ними [цит. за 9].

Певна частина дослідники розглядає «якість освіти» як соціальну категорію, за допомогою котрої визначається і стан, і результативність процесу освіти в суспільстві, і її відповідність потребам різних соціальних груп щодо розвитку та формування громадських, побутових і професійних компетентностей особистості. З цих позицій С. Шишов і В. Кальней «якість освіти» визначають як «ступінь задоволення потреб різних учасників освітнього процесу» [24].

Дослідник Б. Жебровський вказує на те, що якість освіти слід розглядати у процесуальному та результативному контексті. Власне, у процесуальному контексті «якість освіти» постає як задоволення потреби особистості та її відповідність інтересам суспільства і держави, а в результативному (як результат діяльності навчального закладу) – як відповідність рівня підготовки фахівців, згідно з вимогам діючих освітніх програм. У цьому випадку, на думку автора, в якості освіти відображаються всі напрями та аспекти діяльності навчального закладу, тобто і результати навчально-виховної діяльності, і рівень професійної підготовки педагогічного колективу, і здатність адміністрації створити відповідні умови для функціонування та розвитку навчального закладу [6].

На думку Є. Владимирської, «якість вищої освіти має визначатися в координатах освітньої діяльності та розглядатися системно. Тому якість вищої освіти – це передусім інтегративна властивість, утворена в результаті діяльності системи вищої освіти взагалі, якщо йдеться про національний рівень, або ж, як інтегративна властивість, утворена в результаті діяльності університету (у випадку якогось, цілком конкретного університету)» [2].

Якщо спиратися на міжнародні позиції, то, наприклад, ЮНЕСКО у «Доповіді про стан системи освіти у світі», виголошеній у 2004 році, в поняття «якість освіти» вкладає кілька змістових значень, визначаючи її як: 1) доступ до здобуття формальної освіти і термін навчання; 2) доступ до здобуття вищої освіти; 3) рівність можливостей громадян реалізувати прав на освіту; 4) ресурсне забезпечення (тобто частка ВВП, котра виділяється на задоволення потреб освіти, у тому числі і з розрахунку на одного студента, і з розрахунку на заробітну плату викладачів тощо); 5) можливість вибору траєкторії освіти; 6) наявність стандартів навчання та освіти [27].

Однак із вищевикладеного випливає, що якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника дослідниками у прямій постановці не розглядалася. Згадуються хіба що власна відповідальність викладача, його сумління і вимоги до нього та його професійної діяльності. Дійсно, до науково-педагогічного працівника сучасного закладу вищої освіти висувається велика кількість вимог, які вважаються тими чинниками, котрі, за умови їх виконання, забезпечують якість їх професійної діяльності.

У закладах вищої освіти на цей час розроблені десятки документів, у яких визначені та окреслені внутрішні стандарти забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти. Фактично, ці документи охоплюють усі аспекти діяльності закладу вищої освіти – від правил прийому на навчання до випуску і працевлаштування випускників. Наочним прикладом є «Внутрішні стандарти забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти», частина I в Національному університеті «Львівська політехніка» [3], у якому простежується дуже серйозно ставляться до якості надання освітніх послуг. Однак і в них, на нашу думку, методика оцінки якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника є недосконалою. У ньому якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника, фактично, визначається на основі його щоріч-

ного рейтингу, котрий обчислюється за кількістю виданих наукових праць, особливо у наукових базах Scopus і Web of Science, підручників, навчальних посібників та ін., затрати часу на навчальну, методичну, наукову та організаційну роботу, підготовку електронних дидактичних матеріалів до курсу, розроблення і сертифікацію навчально-методичного комплексу з навчальної дисципліни та багатьох інших параметрів.

У цьому контексті варто зауважити, що це повністю не відображає реальну якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника у площині професійної підготовки здобувачів вищої освіти, оскільки студенти в групі могли мати різну успішність у середньому закладі освіти, бути більш чи менш підготовленими, здібними чи не здібними тощо, а велика кількість праць різного характеру, видана ними, підготовка різнобічних дидактичних матеріалів та ін. не завжди прямопропорційно впливає на підвищення рівня якості освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Водночас в Україні, за мовчазною згодою, також вважається, що високий рівень педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника (чи його висока педагогічна культура, чи високий рівень професійно-педагогічної компетентності, чи високий рівень педагогічного професіоналізму та ін.) уже автоматично забезпечує високу якість його професійної діяльності. Мабуть, тому, не вживаючи самого слова «якість», вчені розкривають її опосередковано. Так, у багатьох працях вона розкривається через наявність у науково-педагогічного працівника високої педагогічної культури, чи високого рівня педагогічної майстерності, професійної педагогічної компетентності, загалом професіоналізму та ін.

Але слід сказати, що ні детальні знання всіх аспектів професійної діяльності у закладах вищої освіти, ні високий професіоналізм науково-педагогічних працівників (далі ми будемо вести мову лише про науково-педагогічних працівників, оскільки зміст їхньої діяльності відрізняється від професійної діяльності педагогічних і наукових працівників у закладах вищої освіти, згідно зі Законом України «Про вищу освіту») ще не забезпечують якості їх освітньої діяльності.

Результати наших досліджень свідчать, що науково-педагогічний працівник може мати необхідну сукупність педагогічних умінь, достатньо сформовані загальні й фахові компетенції, може володіти різними здібностями, навіть мати високі особистісні якості, видавати наукові праці, підручники, навчальні посібники та ін., але внаслідок

різних причин не застосовувати їх під час виконання завдань освітнього процесу.

Отже, актуальність і фактична незавершеність розроблення теоретико-емпіричних аспектів забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника зумовили вибір теми дослідження.

Постановка завдання. Головною метою праці є обґрунтування психолого-педагогічної моделі забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника у закладі вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розроблення моделі забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника, насамперед, необхідно виявити її (якості) критерії. На основі результатів аналізу праць А. Алексюка [1], Є. Владимирської [2], І. Ісаєва [7], Л. Макарової [13], А. Маркової [14], В. Ортинського [17], Л. Подоляк [18], М. Поташика [19], С. Шишова [24] та ін. встановлено, що на сьогодні у прямій постановці проблема критеріїв якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника в науці не розглядалася. Дана проблема розкривається опосередковано: 1) у найширшому розумінні – через тлумачення якості освіти і якості вищої освіти; 2) у широкому розумінні через вимоги, які висуваються до професійної діяльності викладача (науково-педагогічного працівника); 3) у звуженому розумінні – в теоріях педагогічної культури, педагогічної майстерності, професійної педагогічної компетентності та педагогічного професіоналізму – через їхні складники. Проте якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника не тотожна ні поняттю «педагогічна майстерність», ні поняттю «педагогічна культура», ні поняттю «педагогічна компетентність», ні поняттю «педагогічні здібності».

Для розв'язання цього завдання ми виявили та проаналізували психолого-педагогічні проблеми, без розв'язання яких неможливе забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника на сучасному етапі розвитку суспільства. Результати аналізу цих проблем водночас стали тим теоретико-методологічним підґрунтям, яке дозволило здійснити пошук і визначити критерії якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника (оскільки таких критеріїв багато, то ми об'єднали їх за провідними ознаками у групи), а саме: 1) володіння ним найсучаснішими у світі знаннями, вміннями та компетентностями і здатністю до їх безперервного оновлення, в тому числі й через вивчення

зарубіжних джерел мовою оригіналу, відбору найцінніших та ефективно їх упровадження в освітній процес; 2) наявність і прояв в освітній діяльності професійно важливих особистісних якостей та здібностей; 3) володіння цифровими технологіями, вміле використання комп'ютерної техніки та мережі Інтернет, різних комп'ютерних програм, уміння працювати в on-line режимі; 4) здатність до пошуку новітніх (передових) форм, методів, педагогічних, дидактичних та інформаційних технологій; 5) висока мотивація до ефективної професійної діяльності; 6) вміння ефективно організовувати і управляти освітнім процесом здобувачів вищої освіти, спілкуватися з ними; 7) здатність вибудовувати зі здобувачами вищої освіти такий вектор професійної спрямованості, який приносять найбільшу користь освітньому процесу і забезпечує досягнення ними високих програмних результатів навчання; 8) висока психолого-педагогічна надійність, яка перешкоджає розвиткові в нього професійного вигорання та деформації.

На основі вищевикладеного ми обґрунтували психолого-педагогічну модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника, яка являє собою: у функціонально-динамічному контексті – процес оволодіння і підтримування в науково-педагогічного працівника на високому рівні розвитку професійних знань, умінь, загальних і фахових компетентностей, його особистісних якостей і властивостей, професійних здібностей, професійної спрямованості, мотивації до ефективної професійної діяльності та психолого-педагогічної професійної надійності; у структурному – систему психолого-педагогічних елементів (блоків) зі заданими характеристиками і властивостями, певним чином узгоджених за змістом, часом і метою, що відтворюють спрямовану професійну активність науково-педагогічного працівника та його особистісну організацію в процесі взаємодії зі здобувачами вищої освіти.

Виявлено, що дана психолого-педагогічна модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника включає такі взаємопов'язані функціональні блоки: 1) знаннєво-компетентнісно-особистісний; 2) професійно-мотиваційний; 3) професійно-управлінський; 4) професійно-орієнтаційний; 5) професійно-конструктивний.

Перший блок моделі – **знаннєво-компетентнісно-особистісний** – забезпечує оволодіння науково-педагогічним працівником необхідною сукупністю загальних і фахових знань, постійне

здобуття нових знань, формування вмінь, компетентностей, здібностей і особистісних якостей. Цей блок проявляється через такі складники, як: 1) сукупність знань, умінь, компетентностей, необхідних якостей та їх ефективна реалізація в освітньому процесі; 2) комунікативні здібності; 3) організаційні здібності.

Складники цього блоку досить широко розкрито в численних працях дослідників, зокрема А. Алексюка [1], О. Гури [5], І. Ісаєва [7], Л. Макарової [13], А. Маркової [14], Н. Овчарук [10] та інших, тому ми не будемо повторюватися. Увагу акцентуємо тільки на деяких важливих аспектах.

Так, проблема забезпечення наявності у психолого-педагогічного працівника базових знань і вмінь, а також загальних і фахових компетентностей ускладнюється тим, що він має постійно використовувати в освітньому процесі нові знання, передові новітні (інноваційні) методи, технології та ін., якими, насамперед, має оволодівати самостійно. Виходячи з того, що в сучасному світі знання «старіють» дуже швидко, а новітні методи, технології та ін. з'являються часто, то науково-педагогічним працівникам важко оволодівати ними, оскільки їх потрібно, по-перше, вибрати із великого масиву інформації та осмислити; по-друге, розробити на їх основі нові лекції, практичні й лабораторні заняття, практики, теми і методичні вказівки до курсових робіт (проектів) та ін.; по-третє, змінити відповідні програми, затвердити їх і под.

Однак, наявність у науково-педагогічного працівника професійних знань, умінь, компетентностей, організаційних, комунікативних та інших здібностей, особистісних якостей тощо ще не гарантує їх ефективну реалізацію ним в освітньому процесі. Потрібно, щоб науково-педагогічний працівник бажав, прагнув реалізувати їх в освітньому процесі, тобто, щоб він був мотивований до ефективної професійної діяльності. Тому другим блоком даної моделі є **професійно-мотиваційний**, котрий забезпечує формування в науково-педагогічного працівника мотивації до якісної професійної діяльності. Він досить виважено розкритий у багатьох працях, а значна кількість дослідників, у тому числі й О. Леонтєв [12], С. Рубінштейн [20] і Д. Узнадзе [21] вважають, що мотив є центральним, системоутворювальним фактором діяльності.

Для якісної професійної діяльності науково-педагогічних працівників, на нашу думку, важливою є мотивація до успіху та зменшення чи мінімізація мотивації до уникнення невдачі.

Отже, професійно-мотиваційний блок якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника виражається такими складниками, як: 1) мотивація до успіху; 2) брак мотивації до уникнення невдачі, що має обернено пропорційну залежність від мотивації до уникнення невдач (тут для визначення якості важлива не сама мотивація уникнення невдачі, а її відсутність, тобто та частина, яка її заперечує).

Третій блок моделі – *професійно-управлінський*, котрий забезпечує ефективне управління науково-педагогічним працівником освітнім процесом здобувачів вищої освіти.

Психолого-педагогічні та психологічні аспекти управління науково-педагогічними працівниками освітньою діяльністю здобувачів вищої освіти розглядали дослідники педагогічної психології та педагогіки вищої школи А. Алексюк [1], Л. Подольак і В. Юрченко [18], А. Нісімчук, О. Падалка і О. Шпак [16], В. Якунін [25] та ін.

Загалом професійна діяльність науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти є поліфункціональною, оскільки він в освітньому процесі водночас реалізує багато функцій. Здавалося б, що ці функції незалежні одна від одної, проте прискіпливий аналіз освітнього процесу в сучасному інформаційному світі свідчить, що провідною, точніше його головною функцією є управлінська. Власне всі інші функції реалізуються в освітньому процесі через її призму.

Приміром, українські дослідники Л. Подольак і В. Юрченко прямо заявляють, що «студент є об'єктом управління викладача, оскільки діяльність останнього спрямована на зміни особистості майбутнього фахівця» [18, с. 130]. А вчені А. Нісімчук, О. Падалка і О. Шпак вказують на те, що педагогічна діяльність «спрямована на реалізацію управління і формування навчальної діяльності того, хто навчається <...>» [16, с. 53].

Для якісної професійної діяльності науково-педагогічний працівник має не лише вміло поєднувати авторитарний і демократичний стилі управління, уникаючи пасивного (ліберального), але і здійснювати науково обґрунтоване управління освітнім процесом, розвитком (саморозвитком) і фаховою підготовкою здобувачів вищої освіти.

Отже, професійно-управлінський блок можна виразити через такі його складники, як: 1) авторитарно-одноосібний стиль управління освітнім процесом здобувачів вищої освіти; 2) одноосібно-демократичний стиль управління освітнім процесом здобувачів вищої освіти; 3) відсутність пасивного стилю управління освітнім процесом

здобувачів вищої освіти, що має обернено пропорційну залежність від пасивного стилю управління.

Четвертий блок моделі – *професійно-орієнтаційний*, через який забезпечується позитивна професійна спрямованість науково-педагогічного працівника.

Ми вважаємо, що професійна спрямованість науково-педагогічного працівника є похідною від його поведінки і взаємин зі здобувачами вищої освіти, котра в цілому відображає характер і зміст його професійної активності, взаємодії з ними, педагогічний такт, ставлення до них і до своїх обов'язків у ході досягнення мети освітнього процесу щодо їхньої фахової підготовки. З таких позицій професійна спрямованість науково-педагогічного працівника розкрита у працях А. Макарової [13], Л. Маркової [14], В. Ортинського [17] та ін.

Рівень якості професійної спрямованості науково-педагогічного працівника, на нашу думку, адекватно можна виразити через три вектори його активності: перший вектор – «спрямованість на себе», другий – «спрямованість на формальну взаємодію», третій – «спрямованість на справу».

За вектором «спрямованість на себе», науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти більшою мірою розв'язує свої проблеми, залишаючи поза увагою проблеми освітнього процесу.

Діяльність науково-педагогічного працівника за вектором «спрямованість на формальну взаємодію» характеризується формальними ознаками його ставлення до виконання своїх обов'язків, імітацією науково-педагогічної активності. Головна мета такого науково-педагогічного працівника, з одного боку, – сподобатися здобувачам вищої освіти, а з іншого – уникнути скарг, нарікань, критики за безплідну діяльність.

Позитивним вектором професійної спрямованості, який суттєво впливає на якість освітнього процесу, є «спрямованість на справу», що характеризується зосередженістю науково-педагогічного працівника на освітньому процесі, на вивченні та розв'язанні проблем здобувачів вищої освіти, надання їм практичної допомоги з різних питань. Такий науково-педагогічний працівник виявляє принциповість і вимогливість до здобувачів вищої освіти, завжди намагається покращити умови освітнього процесу, впровадити нові форми, методи, педагогічні та інформаційні технології тощо.

Отже, професійно-орієнтаційний блок охоплює такі головні складники: 1) відсутність спрямованості на себе, що має обернено пропорційну залежність від спрямованості на себе; 2) відсут-

ність спрямованості на взаємодію, що має обернено пропорційну залежність від спрямованості на взаємодію; 3) спрямованість на справу.

П'ятий блок моделі – **професійно-конструктивний**, через який забезпечується психолого-педагогічна професійна надійність науково-педагогічного працівника та унеможливується професійна деформація, професійне вигорання.

Роками на професійну діяльність науково-педагогічного працівника впливають різні як суб'єктивні, так і об'єктивні чинники, які, безумовно, можуть погіршувати її якість. У випадку, коли якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника залишається високою тривалий час, то доречно говорити про його **психолого-педагогічну професійну надійність**, під якою слід розуміти сталість його фахових компетентностей, особистісних якостей та здібностей, здатності завжди будувати найдоцільніші взаємини зі здобувачами вищої освіти, реалізовувати найефективніший стиль управління освітнім процесом, постійно здобувати найсучасніші передові знання і втілювати їх в освітній процес тощо.

Ми виявили, що психолого-педагогічна професійна надійність науково-педагогічного працівника формується за наявності в нього: 1) професійно-когнітивної надійності; 2) професійно-вольової надійності; 3) професійно-емоційної надійності; 4) персоналізації; 5) значущості особистісних досягнень.

Так, **професійно-когнітивна надійність науково-педагогічного працівника** являє собою стійку, стабільну інтелектуальну його здатність до якісного розв'язання освітніх завдань, креативність та ефективність мислення, інтелектуальну активність і творчість; **професійно-вольова надійність** – високий рівень вольової стійкості, дисциплінованості, самоорганізації, цілеспрямованості й наполегливості в досягненні високих результатів у науково-педагогічній діяльності; **професійно-емоційна надійність** – здатність генерувати позитивні емоції, бути емоційно чутливим до здобувачів вищої освіти, емоційно стійким

та толерантним у процесі педагогічної взаємодії з ними; **персоналізація** (лат. Persona – особистість) – потреба в прояві своєї особистості, усвідомлення власної особистості як суспільно значущої, результатом чого виступає його активна освітня діяльність, спрямована на трансляцію іншим своєї індивідуальності; **значущість особистісних досягнень** – ціннісне ставлення до результатів своєї професійної діяльності, визнання їхньої важливості, значущості.

Установлено, що психолого-педагогічна професійна надійність науково-педагогічного працівника пропорційно обернена до його **психолого-педагогічної професійної деформації**, яка розвивається на підґрунті професійного вигорання, під яким ми розуміємо втрату ним фахової здатності до якісного розв'язання освітніх завдань унаслідок руйнування або старіння попередньої системи знань, умінь і компетентностей, викривлення фахових і особистісних якостей та властивостей, втрати професійної мотивації до досягнення успіху на основі когнітивного, вольового та емоційного вигорання, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Отже, в основі психолого-педагогічної професійної деформації науково-педагогічного працівника лежить його професійне вигорання, яке, на нашу думку, спричиняється 1) професійно-когнітивним вигоранням; 2) професійно-вольовим вигоранням; 3) професійно-емоційним вигоранням; 4) деперсоналізацією; 5) редукцією особистісних досягнень.

А загалом між психолого-педагогічною професійною надійністю науково-педагогічного працівника і його професійним вигоранням (психолого-педагогічною професійною деформацією) наявна обернено пропорційна залежність (табл. 1).

Під **професійно-когнітивним вигоранням** науково-педагогічного працівника ми розуміємо: у процесуальному плані – поступову втрату ним інтелектуальної активності, креативності та ефективності мислення; на результативному рівні – інтелектуальну пасивність, ригідність і

Таблиця 1

Обернено-пропорційна залежність між психолого-педагогічною професійною надійністю і професійним вигоранням науково-педагогічного працівника (НПП)

| Складники психолого-педагогічної професійної надійності НПП | Складники психолого-педагогічного вигорання НПП |
|---|---|
| Професійно-когнітивна надійність | Професійно-когнітивне вигорання |
| Професійно-вольова надійність | Професійно-вольове вигорання |
| Професійно-емоційна надійність | Професійно-емоційне вигорання |
| Персоналізація | Деперсоналізація |
| Значущість особистісних досягнень | Редукція особистісних досягнень |

шаблонність мислення, відсутність новизни і творчості; під *професійно-вольовим вигорянням*: у процесуальному плані – поступову втрату волі до навчальної, наукової, методичної, виховної та організаційної діяльності, розв'язання різнобічних завдань освітнього процесу; в результативному аспекті – нездатність проявляти наполегливість, послідовність і твердість у реалізації завдань освітнього процесу.

А складники професійного вигоряння педагогів – професійно-емоційне вигоряння, деперсоналізація і редукція особистісних досягнень розглядалися у працях Н. Водоп'янової [4], Л. Карамушкі і Т. Зайчикової [8], Т. Формалюка [22], Н. Чепелевої [23], М. Буріша [26] та ін.

Уточнимо сутність цих складників. Так, *професійно-емоційне вигоряння* науково-педагогічного працівника полягає у поступовому зменшенні позитивних емоцій від професійної діяльності та її результатів аж до повного їх зникнення, а на результативному рівні – повну чи часткову відсутність позитивних емоцій, байдужість, емоційну холодність, емоційну відстороненість від професійної діяльності та її результатів.

Деперсоналізація науково-педагогічного працівника виявляється як відсутність у нього потреби в прояві своєї особистості, байдужість до оцінки іншими своїх особистісних, професійних і ділових якостей; деформація стосунків зі здобувачами вищої освіти й колегами по роботі тощо; *редукція професійних досягнень* – як тенденція: 1) переоцінки ним своїх професійних досягнень та скептичного ставлення до них; 2) усвідомлення реальної чи уявної некомпетентності, неуспіху в професійній педагогічній діяльності, безперспективності.

Тому професійно-конструктивний блок якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника показує наявність у нього таких складників, як: 1) професійно-когнітивна надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-когнітивного вигоряння; 2) професійно-вольова надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-вольового вигоряння; 3) професійно-емоційна надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-емоційного вигоряння; 4) персоналізація, що має обернено пропорційну залежність від деперсоналізації; 5) значущість особистісних досягнень, що має обернено пропорційну залежність від редукції особистісних досягнень.

Висновки. Психолого-педагогічна модель забезпечення якості професійної діяльності науково-педагогічного працівника являє собою сис-

тему психолого-педагогічних елементів (блоків) зі заданими характеристиками і властивостями, певним чином узгоджених за змістом, часом і метою, функціонування яких відтворює процес забезпечення і підтримування в нього на високому рівні розвитку професійних знань, умінь, загальних і фахових компетентностей, його особистісних якостей та самоорганізації, професійних здібностей, професійної спрямованості та активності, мотивації до ефективної професійної діяльності та психолого-педагогічної професійної надійності в ході взаємодії зі здобувачами вищої освіти з метою формування у них знань, умінь, загальних і фахових компетентностей та особистісних якостей. В структурному плані дана модель включає знаннєво-компетентнісно-особистісний, професійно-мотиваційний, професійно-управлінський, професійно-орієнтаційний та професійно-конструктивний блоки, кожен з яких утримує складники, що разом у функціональній взаємодії між собою забезпечують якість професійної діяльності науково-педагогічного працівника. Складниками цих блоків є такі: знаннєво-компетентнісно-особистісного – 1) сукупність знань, умінь, компетентностей, необхідних якостей та їх ефективна реалізація в освітньому процесі; 2) комунікативні здібності; 3) організаційні здібності; професійно-мотиваційного – 1) мотивація до успіху; 2) відсутність мотивації до уникнення невдачі; професійно-управлінського – 1) авторитарно-одноосібний стиль управління освітнім процесом здобувачів вищої освіти; 2) одноосібно-демократичний стиль управління; 3) відсутність пасивного стилю управління освітнім процесом; професійно-орієнтаційного – 1) відсутність спрямованості на себе; 2) відсутність спрямованості на взаємодію; 3) спрямованість на справу; професійно-конструктивного – 1) професійно-когнітивна надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-когнітивного вигоряння; 2) професійно-вольова надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-вольового вигоряння; 3) професійно-емоційна надійність, що має обернено пропорційну залежність від професійно-емоційного вигоряння; 4) персоналізація, що має обернено пропорційну залежність від деперсоналізації; 5) значущість особистісних досягнень, що має обернено пропорційну залежність від редукції особистісних досягнень.

Дальші перспективи досліджень у цьому напрямі полягають у вивченні динаміки якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників, по-перше, у залежності від величини

їхнього педагогічного стажу і віку, по-друге, під впливом різних негативних як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, по-третє, внаслідок інтенсивного розвитку нових знань, зміни педагогічних, дидактичних та інформаційних технологій, що застосовуються в освітньому процесі, та ін.

Список літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Владимирська Є.Ю. Науково-методичне забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2006.
3. Внутрішні стандарти забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти. Частина I / за ред. професора Ю.Я. Бобала. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2019. 448 с.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.
5. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 753 с.
6. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002.
8. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Синдром “професійного вигорання” у вчителів: гендерні аспекти. Київ : Міленіум, 2003. 40 с.
9. Киселев А.Ф., Савельев А.Я., Сазонов Б.А. Образовательный потенциал России: состояние и развитие : монография. Могилев : Могилевский государственный университет продовольствия, 2004. 136 с.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
11. Корсак К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегративно-філософський аналіз : монографія. Інститут вищої освіти АПН України. Київ : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя. Ніжин, 2004. 221 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
13. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : монография в 2 ч. Москва : МГПУ, ТГУ им. Г.Р. Державина, 2000. Ч. 2. 142 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Просвещение, 1996. 190 с.
15. Михальченко М.І., Самчук З.Ф. Дійсне та Належне української освіти на порозі ХХІ століття. *Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: зб. наук. пр.* Київ : Знання, 2000. С. 68-85.
16. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Видавництво центр «Просвіта», Пошуково-видав. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.
17. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 500 с.
18. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : підруч. 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2011. 360 с.
19. Поташник М.М. Управление качеством образования : монография. Москва : Педагогическое общество России, 2004. 448 с.
20. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности : хрестоматия. Самара: Издательский дом «БАХРАМ», 1999. Т. 2. С. 227-244.
21. Узнадзе Д.Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.
22. Форманюк Т.В. Синдром “емоціонального сгорання” как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии.* 1994. № 6. С. 57-64.
23. Чепелева Н.А. Психологические особенности эмоционального выгорания преподавателей высших учебных заведений: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Краматорск, 2010. 195 с.
24. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. 354 с.
25. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
26. Burisch M. Das Burnout-Syndrom. Heidelberg. *Spinger Mediy in Verlag*, 2006. Pp. 3-14.
27. Global Monitoring Reports. The 2005 year report: Education for All. *Quality Imperative.* UNESCO publishing, 2004. 430 p.

Terletska Yu.M. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MODEL, WHICH ENSURES THE QUALITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF ACADEMIC STAFF

The article substantiates the psychological and pedagogical model, which ensures the quality of professional activity of academic staff at the present stage of social advancement.

It musters arguments that the psychological and pedagogical model, which ensures the quality of professional activity of academic staff, represents a system of psychological and pedagogical elements (modules) with specified characteristics and properties, which properly correspond in their value, purpose and time. They reproduce the process of providing and maintaining a high level of professional knowledge, skills, general and professional competencies, personal qualities and self-organization, professional abilities, professional orientation and activity, motivation for an effective professional activity as well as psychological and pedagogical professional reputation in interaction with applicants for higher education. Structurally, this model includes the following interconnected functional modules: 1) the knowledge, competence and personal module, which maintains academic staff's knowledge, skills, competencies, personal qualities and reputation at a proper level; 2) the career motivation module, which forms and maintains academic staff's motivation to achieve success in professional activities; 3) the profession management module, which effectively manages the higher education process of applicants for higher education; 4) the profession-oriented module, which ensures its positive professional orientation; 5) the profession-result-orientated module, which shapes its psychological and pedagogical reputation, as well as prevents occupational deformation.

Key words: *knowledge, competence and personal module, career motivation module, profession management module, profession-oriented module, profession-result-oriented module, professional and cognitive reputation, personalization.*

Томаржевська І.В.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА В МОЛОДИХ ЖІНОК

У статті подано результати теоретичного дослідження проблеми психологічної готовності до материнства у жінок юнацького віку. Розглянуто поняття психологічної готовності взагалі та готовності до материнства зокрема. Проаналізовано етапи процесу формування психологічної готовності, його детермінанти, типи та складові; здійснено порівняльний аналіз основних теоретичних моделей психологічної готовності до материнства.

Психологічна готовність – це складне психологічне багатокомпонентне утворення. З'ясовано, що основними компонентами психологічної готовності є психофізіологічний, пізнавально-операційний та оцінюючий, а надважливими складовими є позитивне ставлення до діяльності, стійкі інтелектуальні та емоційні почуття. Проілюстровано процес формування психологічної готовності до будь-якої діяльності, який містить шість етапів від усвідомлення потреб та мети до оцінки відповідності своїх можливостей та активізації сил для здійснення певної діяльності відповідно її умов.

Вивчено психологічні фактори, що зумовлюють готовність саме до народження та виховання дитини. Психологічна структура готовності молодої жінки до майбутнього материнства включає до свого складу різні компоненти, зокрема ціннісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, афективно-регулятивний комунікативний, емпатійний.

Приділено увагу такому поняттю, як відповідальність матері за розвиток дитини, за свою материнську позицію, яка є невіддільною частиною психологічної готовності до материнства. З огляду на це надважливим поняттям є поняття материнської любові.

Проаналізовано також особливості розвитку психологічної готовності до материнства на стадіях підготовки до народження дитини – планування вагітності; період вагітності та післяпологовий період. З огляду на це важливими аспектами виділено мотиваційний, який містить мотиви народження дитини; оціночний – аналіз і рефлексія щодо своєї ролі матері, ідентифікація з цією роллю.

Наведено спробу сформулювати психологічний зміст основних компонентів психологічної готовності до материнства на основі аналізу досліджень з цієї проблематики.

Ключові слова: *готовність, психологічна готовність, материнство, компоненти психологічної готовності, формування психологічної готовності до материнства, материнська роль.*

Постановка проблеми. Актуальність вивчення питання психологічної готовності до материнства не викликає сумнівів та обумовлена протиріччям між гострими демографічними проблемами та необхідністю соціально-психологічної допомоги сім'ї і в першу чергу матері. Уявлення жінки про себе як про матір формуються поступово протягом усього її життя. Образ себе як матері починає формуватися ще на догенітальних стадіях розвитку дівчинки і в цьому суттєвим чинником безумовно є ідентифікація дівчинки зі своєю мамою. Теоретичні та практичні дослідження в галузі психології материнства свідчать про те, що для ефективної підготовки жінок до народження та виховання дитини необхідно здійснювати роботу водночас в декількох напрямках: підвищення особистісної зрілості, корекція бать-

ківських установок та форм (патернів) взаємодії з дитиною, мотивація до народження дитини, підвищення психологічної культури та материнської компетентності, а також корекція онтогенетичного розвитку сфери матері.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психологічної готовності до материнства знайшла своє відображення у працях С. Мещерякової, Т. Гурьянкової, О. Матвєєвої, Н. Самоукиної, Г. Філіппової та інших. Вчені розглядають психологічну готовність до материнства як стан здатності матері для забезпечення необхідних та адекватних умов для розвитку дитини. Це проявляється як специфічне особистісне утворення, в основі котрого суб'єктивна орієнтація матері на ставлення до дитини та визначений тип ставлення (материнське відношення).

Постановка завдання. Метою статті є теоретичний аналіз досліджень проблеми психологічної готовності до материнства молодих жінок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж розглядати готовність до материнства, вочевидь, треба з'ясувати поняття власне психологічної готовності, яке вперше було введено в науковий обіг в 1976 році білоруськими дослідниками М. Дьяченком і Л. Кандибовичем. На думку Р. Санжаєвої [6] психологічна готовність – це синтез емоційного, когнітивних утворень, переконань та поведінкових навичок. Структурний аналіз психологічної готовності до діяльності був предметом досліджень таких учених, як Г. Балла, М. Дьяченка, Л. Кандибовича, В. Сластьоніна та інших. Дослідники виділили багатокомпонентну структуру психологічної готовності до діяльності, яка має певні особливості формування і розвитку. Загалом готовність є синтезом особистісних осо-

бливостей, серед яких обов'язковим є позитивне ставлення до діяльності, стійкі інтелектуальні та емоційні почуття (психофізіологічний, пізнавально-операційний та оцінюючий компоненти).

Психічні процеси і властивості утворюють ядро психологічної готовності, фундамент особистісних якостей. Процес формування психологічної готовності до будь-якої діяльності проілюстровано на рисунку 1.

На думку В. Жукової, психологічна готовність – це складне психологічне утворення, яке включає взаємодію мотиваційного, емоційно-вольового, орієнтувально-мобілізаційного, пізнавально-оцінювального, операційно-діяльнісного та когнітивного компонентів [3].

Як бачимо, дослідники виділяють різні компоненти психологічної готовності, які відображають різні аспекти образу світу, особистісних якостей особистості. Отже, психологічна готовність – це



Рис. 1. Процес формування психологічної готовності до діяльності

психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів індивіда задля виконання певної діяльності. Психологічна готовність має багатокомпонентну структуру, базовими компонентами якої є активаційний, емоційний, мотиваційний, регуляторний. Компоненти психологічної готовності взаємопов'язані, впливають один на одного та загальну сформованість стану. Наступним етапом нашого дослідження є теоретичний аналіз психологічної готовності до материнства та особливостей формування її компонентів.

Згідно з Г. Філіпповою, готовність до материнства характеризує «початковий, стартовий рівень» змісту материнської сфери, створює фундамент, на котрому будується реальна поведінка жінок. Дослідниця говорить про те, що знання щодо ступеня готовності дівчат могли би дозволити своєчасно діагностувати порушення материнської поведінки та спроектувати способи її корекції та профілактики. Це особливо важливо в сучасних умовах, адже сьогодні як ніколи актуальні проблеми, пов'язані не тільки з мамами, котрі відмовляються від власних дітей і демонструють по відношенню до них явну зневагу, але й проблеми порушення материнсько-дитячих відносин, які слугують причинами зниження емоційного благополуччя дитини та відхилень у її оптимальному психічному розвитку в немовлячому, ранньому та дошкільному віці. Дослідниця виділяє п'ять основних компонентів готовності до материнства, а саме: особистісна готовність, мотиваційна, модель материнства, материнська компетентність та материнська потребово-мотиваційна сфера, що містить три блоки – потребово-емоційний, операціональний та ціннісно-змістовний. На думку автора, основою структури психологічної готовності до материнства є суб'єктивне ставлення матері до своєї дитини, що проектується в стилі її материнської поведінки. До психологічної готовності до материнства відносяться також переживання жінкою вагітності, орієнтацію на цілі та задачі виховання та доглядом за немовлям; сприятливий ранній дитячий досвід майбутньої матері [7].

А. Варга та Е. Ейдемиллер запропонували п'ять детермінант, які є важливими для формування психологічної готовності як до материнства зокрема, так і для батьківства загалом:

1. Особистісні особливості матері.
2. Клінічно-психологічні особливості дитини.
3. Соціокультурні та сімейні традиції формування батьківської поведінки.
4. Етологічний чинник раннього контакту дитини з матір'ю.

5. Особливості спілкування дорослих членів сім'ї між собою [8, с. 124].

Типи готовності до материнства виділила В.Івакіна: адекватний, амбівалентний і тип ризику (схема знайшла своє застосування відповідно аналізу емпіричних даних, отриманих на вибірці жінок-студенток [4].

Юнацький вік 18–21 рік (студентство) – основний етап у формуванні батьківства. Саме цей період характеризується високим рівнем пізнавальної мотивації, соціальною активністю, особистісним зростанням. В цьому віці завершується процес статевого дозрівання, набувається досвід сексуальних відносин, формується культура статевого відносин.

Відповідальне ставлення потенційних матерів до народження дитини та ролі матері безумовно істотно впливає на психологічне здоров'я наступних поколінь. Це визначає важливість наукових досліджень особливостей готовності до материнства у студенток та її детермінант.

О. Матвеева визначає психологічну готовність до материнства, як специфічне особистісне утворення, що включає в себе три блоки готовності: потребово-мотиваційний блок; когнітивно-операційний блок і блок соціально-особистісної готовності до материнства [10].

Потребово-мотиваційна готовність до материнства це власне потреба в материнстві. Включає потребово-емоційний та ціннісно-смысловий компоненти.

Потребово-емоційна готовність до материнства забезпечує позитивне ставлення жінки до вагітності і налаштування (без страху) на пологи, емоційно позитивний образ дитини, бажання піклуватися про неї, радісно-щасливе ставлення до ролі матері.

Ціннісно-смыслова готовність до материнства передбачає усвідомлення жінкою високого ступеня цінності дитини і материнства серед інших цінностей, «правильні» уявлення про сенс дітей і материнства [10].

Зміст когнітивно-операційного блоку складають знання жінкою своїх материнських функцій, знання щодо психофізіологічних особливостей в період вагітності, знання про пологи і про особливості виховання та розвитку дітей, уявлення про деякі операції спілкування і взаємодії з дитиною і догляду за нею, знання про грудне вигодовування.

Жінка повинна бути знайома з глибинними змінами, які відбуваються в її організмі під час вагітності, як у фізіологічному, так і в психологічному плані. Тільки за цієї умови вона зможе

зробити все від неї залежне для нормального емоційно комфортного протікання вагітності.

Блок соціально-особистісної готовності до материнства включає розвиток статевої ідентифікації жінки, установки на стратегію виховання дитини, уявлення про важливі для розвитку дитини особистісні якості матері, позитивне сприйняття своєї материнської ролі, усвідомлення відповідальності за розвиток дитини і свою материнську позицію, готовність долати труднощі, пов'язані з народженням і вихованням дитини.

Жінка, як майбутня мати, приймає на себе нову соціальну роль, роль матері. Нова роль змінює соціальний статус, вимагає виконання нових обов'язків. Відбувається установка щодо себе, відбувається глибинна ідентифікація зі «справ-

жніми» жінками. Їй присвоюється «титул» матері. З'являється статево-рольова ідентифікація «ми – матері».

Невіддільною частиною психологічної готовності до материнства є усвідомлення відповідальності за розвиток дитини і свою материнську позицію. Відповідальність ґрунтується на любові, розвивається з цього почуття і з'являється завдяки материнській любові. Материнська любов нерозривно пов'язана з почуттям відповідальності за долю своїх дітей. Мати в силу своєї любові до них несе відповідальність за дітей перш за все перед собою. Однак усвідомлювати відповідальність можна тільки за більш-менш ясного уявлення про поставлену мету, ясного розуміння мотивів, певного й обов'язкового усвідомлення сенсу своєї діяль-

Таблиця 1

Порівняльна характеристика основних теоретичних моделей психологічної готовності до материнства

| Автор | Компоненти (блоки), показники | Зміст |
|---------------|---|---|
| Г. Філіппова | Особистісна готовність | Психологічна зрілість особистості та якості, необхідні для ефективного материнства |
| | Мотиваційна готовність | Мотивація до народження та виховання дитини |
| | Модель ефективного батьківства (материнства) | Адекватність моделей ролей матері та батька; певні оптимальні установки для народження та виховання дитини; адекватне тепле материнське ставлення |
| | Материнська компетентність | Наявність необхідних знань щодо розвитку дитини та виховних впливів |
| | Сформованість материнської сфери | Материнство як частина особистісної сфери |
| С. Мещерякова | Комунікативний досвід жінки в ранньому дитинстві | Суб'єктивна готовність до материнства |
| | Ставлення до дитини в період вагітності (переживання) | |
| | Установки жінки на стратегію виховання дитини | |
| Т. Гурьянова | Мотиваційний | Мотив народження дитини; почуття обов'язку; відповідальна позиція щодо народження та виховання |
| | Оцінний | Механізм ідентифікації – аналіз власної ролі матері |
| | Емоційний | Сприйняття власного материнства (задоволення-незадоволення, комфорт – дискомфорт) |
| | Операційний | Володіння знаннями, уміннями та навичками щодо догляду та виховання дитини; уміння прогнозувати та моделювати власну поведінку |
| | Регулятивний | Можливість зміни способу життя та його трансформації |
| О. Матвеева | Потребово-мотиваційна | Потребово-емоційний та ціннісно-змістовний компоненти |
| | Когнітивно-операційна | Наявність знань і навичок щодо материнської ролі та поведінки |
| | Соціально-особистісна | Усвідомлення материнської ролі та відповідальності |
| Н. Яремчук | Ціннісно-мотиваційний | Суб'єктивна готовність до материнства |
| | Інформаційно-пізнавальний | |
| | Комунікативний | |
| | Емпатійний | |
| | Афективно-регулятивний | |

ності, своїх намірів і зусиль. Жінка повністю несе відповідальність за своє бажання стати матір'ю. Вона розв'язує проблему серйозного і відповідального вибору, що визначає все її подальше життя.

Т. Гурьянова вивчає особливості розвитку психологічної готовності на стадії планування вагітності, під час вагітності й після пологів. На її думку, структура психологічної готовності до материнства визначається протиріччям між способом життя, що склався, і тим способом життя, який передбачається після народження дитини (через образ «Я-мати»). Отже, психологічна готовність до материнства включає:

1) мотиваційний аспект – мотив народження дитини, відповідальність за її народження і виховання, почуття обов'язку;

2) оціночний аспект – рефлексія своєї підготовленості і своєї відповідності ролі матері оптимальному образу матері (механізм ідентифікації);

3) емоційний аспект – емоційне сприйняття ситуації материнства (комфорт/дискомфорт), переважаючий фон настрою, супроводжуючий вагітність, задоволеність або незадоволення роллю;

4) операційний аспект – материнська компетентність: володіння способами, прийомами, знаннями, навиками, уміннями, необхідними для догляду за дитиною, уміння моделювати власну діяльність;

5) аспект регуляції – саморегуляція жінки під час вагітності й після народження дитини у взаємодії з нею через такі чинники:

1. що зумовлюють динамічні характеристики трансформації способу життя (ригідність – флексибільність);

2. що зумовлюють можливості рефлексій людини, визначаючи участь самосвідомості в трансформації способу життя (зовнішній і внутрішній локус контролю) [2].

Якщо спробувати сформулювати психологічний зміст основних компонентів готовності до материнства, то насамперед у ціннісно-мотиваційному аспекті це важливість ролі матері, усвідомлення цінності материнства та цінності дитини, мотивація до народження та виховання дитини. На етапі формування готовності до материнства безумовно важливим є володіння знаннями щодо особливостей протікання вагітності, внутрішньо-утробного розвитку дитини; знання з вікової психології стосовно особливостей вікового розвитку дитини та правил взаємодії з дитиною та оптимальних виховних впливів.

Питання психологічної готовності до материнства спонукало нас до аналізу наукових праць, пов'язаних із вивченням особливостей онтогенезу материнської сфери, яка включає певні етапи взаємодії з власною матір'ю (ранній онтогенез та етап гри, взаємодія з однолітками). Беззаперечними є чинники, які призводять до девіантного материнства: жорстоке поводження матері з дитиною, емоційна депривація, неадекватна взаємодія матері з дитиною, психопатичні риси батьків тощо. Результати досліджень [1] свідчать про те, що порушення взаємин жінки з власною матір'ю є причиною психологічної неготовності до материнства та девіантного материнства в майбутньому. Девіантна мати шкодить формуванню материнської ролі як такої, формуються деструктивні патерни взаємодії у системі мати-дитина.

Висновки. За всього різноманіття підходів до проблеми психологічної готовності до материнства вона залишається однією з пріоритетних в силу необхідності пошуку несуперечливо узгоджених пояснювальних концепцій, а також гострої необхідності в розробленні та реалізації програм розвитку готовності до материнства у молодих жінок.

Список літератури:

1. Брутман В. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21, № 2. С. 79-83.
2. Гурьянова Т. Развитие психологической готовности к материнству на стадии планирования беременности, во время беременности и после родов : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Барнаул, 2004. С. 176.
3. Жукова, В. П. психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». *Известия Томского политехнического университета*. 2012. № 6. С. 117-121.
4. Ивакина В. Формирование у студенток психологической готовности к материнству : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. С. 193.
5. Мещерякова С. Психологическая готовность к материнству. *Вопросы психологии*. 2000. № 5. С. 18-27.
6. Санжаева Р. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997. С. 32.
7. Филиппова Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии. *Вопросы психологии*. 2001. № 2. С. 22-36
8. Эйдемиллер Э., Добряков И., Никольская И. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, исправленное и дополненное / под ред. Э. Эйдемиллера. СПб : Речь, 2006. 352 с.

9. Яремчук Н. Психологічні особливості готовності молодій жінці до майбутнього материнства. *Вісник післядипломної освіти*. 2008. Вип. 7. С. 234-239.

10. Матвеева Е. Способы воспитания готовности к материнству и качество материнской позиции в российской и американской культурах современного общества: Проект исследования. Нью-Йорк, 2004. URL: <https://articlekz.com/article/31148>

Tomarzhevskaya I.V. PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MOTHERHOOD

The article presents the results of a theoretical study of the problem of psychological readiness for motherhood in young women. The concept of psychological readiness in general and readiness for motherhood in particular is considered. The stages of the process of formation of psychological readiness, its determinants, types and components are analyzed; the comparative analysis of the basic theoretical models of psychological readiness for motherhood is carried out.

Psychological readiness is a complex psychological multicomponent formation. It was found that the main components of psychological readiness are psychophysiological, cognitive-operational and evaluative, and the most important components are a positive attitude to work, stable intellectual and emotional feelings. The process of formation of psychological readiness for any activity is illustrated, which contains six stages from awareness of needs and goals to assessment of conformity of the possibilities and activation of forces for realization of a certain activity according to its conditions.

The psychological factors that determine the readiness for the birth and upbringing of a child have been studied. The psychological structure of a young woman's readiness for future motherhood includes various components, including value-motivational, information-cognitive, affective-regulatory communicative, empathic.

Attention is paid to such a concept as the responsibility of the mother for the development of the child, for her maternal position, which is an integral part of the psychological readiness for motherhood. In this regard, the concept of maternal love is of paramount importance.

The peculiarities of the development of psychological readiness for motherhood at the stages of preparation for the birth of a child – pregnancy planning are also analyzed; pregnancy and postpartum period. In this regard, important aspects are highlighted motivational, which contains the motives for the birth of a child; evaluation – analysis and reflection on their role as mothers, identification with this role.

An attempt to formulate the psychological content of the main components of psychological readiness for motherhood based on the analysis of research on this issue.

Key words: *readiness, psychological readiness, motherhood, formation of psychological readiness for motherhood, maternal role.*

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ; ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9+340.111

DOI <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/25>**Кононенко С.В.**

Донецький інститут

ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ РОЗРОБЛЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ АСПЕКТІВ РОЗВИТКУ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЮРИДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У роботі розглядаються особливості методологічних підходів розроблення психолого-педагогічних аспектів розвитку правосвідомості студентів у вищому навчальному закладі як майбутніх фахівців юридичного профілю. Описано змістовну модель розвитку правосвідомості, тому що розвиток правосвідомості юристів має велике практичне значення, оскільки правосвідомість служить орієнтиром для суб'єктів права в соціально-правових ситуаціях, дає їм змогу робити відповідний етичний і правовий вибір, на підставі якого вони можуть ухвалювати юридично значущі рішення. У формуванні правової свідомості студентів має бути зроблено істотний акцент на контрольній-оціночному компоненті, тому що про рівень розвитку правової свідомості студентів можна судити з об'єктивних і суб'єктивних показників. Об'єктивними показниками правової вихованості є показники навчальної діяльності студента (успішність, дисципліна, активність у різних сферах життя, правові знання, вміння). Суб'єктивні показники правової вихованості – це ставлення до права, оцінювання права, правові цінності, правові установки, мотиви. Головним підсумком розвитку правосвідомості студентів повинно стати розуміння пріоритетності правових норм, особливої значимості права й освоєння правових засобів його дії в сучасному суспільстві. Правова сформованість студента проявляється в інтеграції правових знань, умінь, навичок, досвіду правомірної поведінки, особистісних установках. Успішність розвитку правосвідомості студентів залежить від організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, врахування особливостей психології студентів, використання сучасних інтенсивних психолого-педагогічних технологій, побудови освіти на принципах гуманізму, демократизму та плюралізму, використання технологій співпраці, розвитку потреби студентів у безперервному навчанні й самоосвіті.

Ключові слова: особистість спеціаліста юридичного профілю, свідомість, правосвідомість, діяльність майбутніх юристів, моделі розвитку правосвідомості, професійна правосвідомість.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство й гуманізація освіти висувають підвищені вимоги до правосвідомості майбутніх юристів. Від цього залежить їхня соціально-правова, громадянська активність і готовність брати участь у зміцненні законності та правопорядку. Юрист повинен усвідомлювати свої інтереси, знати права та вміти захищати їх законними засобами, виконувати обов'язки, поважати права й інтереси інших громадян, тому правосвідомість майбутніх юристів має розвиватися у виші під впливом цілеспрямованих психолого-педагогічних дій організованого характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях представлено моделі

дослідження категорії правової свідомості як різновиду свідомості, і вони мають переважно описовий характер. Не розв'язано питання про умови розвитку та формування правової свідомості майбутніх юристів, оскільки значна кількість досліджень несе на собі відбиток професіографічного підходу.

Проблему правосвідомості особистості розглядали такі автори, як: А.М. Бандурка, С.П. Бочарова [5], В.Л. Васильєв [6], Є.В. Землянська [5], М.І. Єнікєєв [8], Г.Х. Єфремова [9], П.В. Макаренко [12], А.М. Столяренко [14] та інші вчені. У дослідженнях зазначається неоднозначність трактування різними авторами поняття правосвідомості, нерозв'язаність питання про її структурні еле-

менти, відсутність єдності поглядів на об'єкт, який зображується в правовій свідомості. Усе це ускладнює процес формування та розвитку правосвідомості майбутніх юристів, оскільки не дає змоги точно встановити фактори, що впливають на неї.

Оскільки правова свідомість є складним феноменом, який функціонує в системі взаємодії внутрішніх (психічних) і зовнішніх (соціальних) факторів, виникає необхідність вивчення її розвитку в системі функціональних зв'язків, які об'єднують усі елементи в єдине цілісне утворення. Істотні кроки в розкритті системної природи психіки зробили Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія.

Система профілактики правопорушень, а отже й деформації правосвідомості, передбачає сукупність соціально-економічних, політичних, культурно-виховних, організаційно-управлінських, правових заходів. Ці заходи спрямовані на вдосконалення способу життя, усунення причин і умов, що викликають відхилення в поведінці людини та скоєння нею злочинів [7, с. 122]. На факторах, що сприяють деформації правосвідомості, наголошували раніше у своїх роботах кримінологи, але системі знань про них не досить вивчено. Найбільш докладно підійшли до цього питання А.І. Алексєєв [1], М.Л. Гайсіна, Е.В. Головнева, А.М. Столяренко, які поставили питання про створення

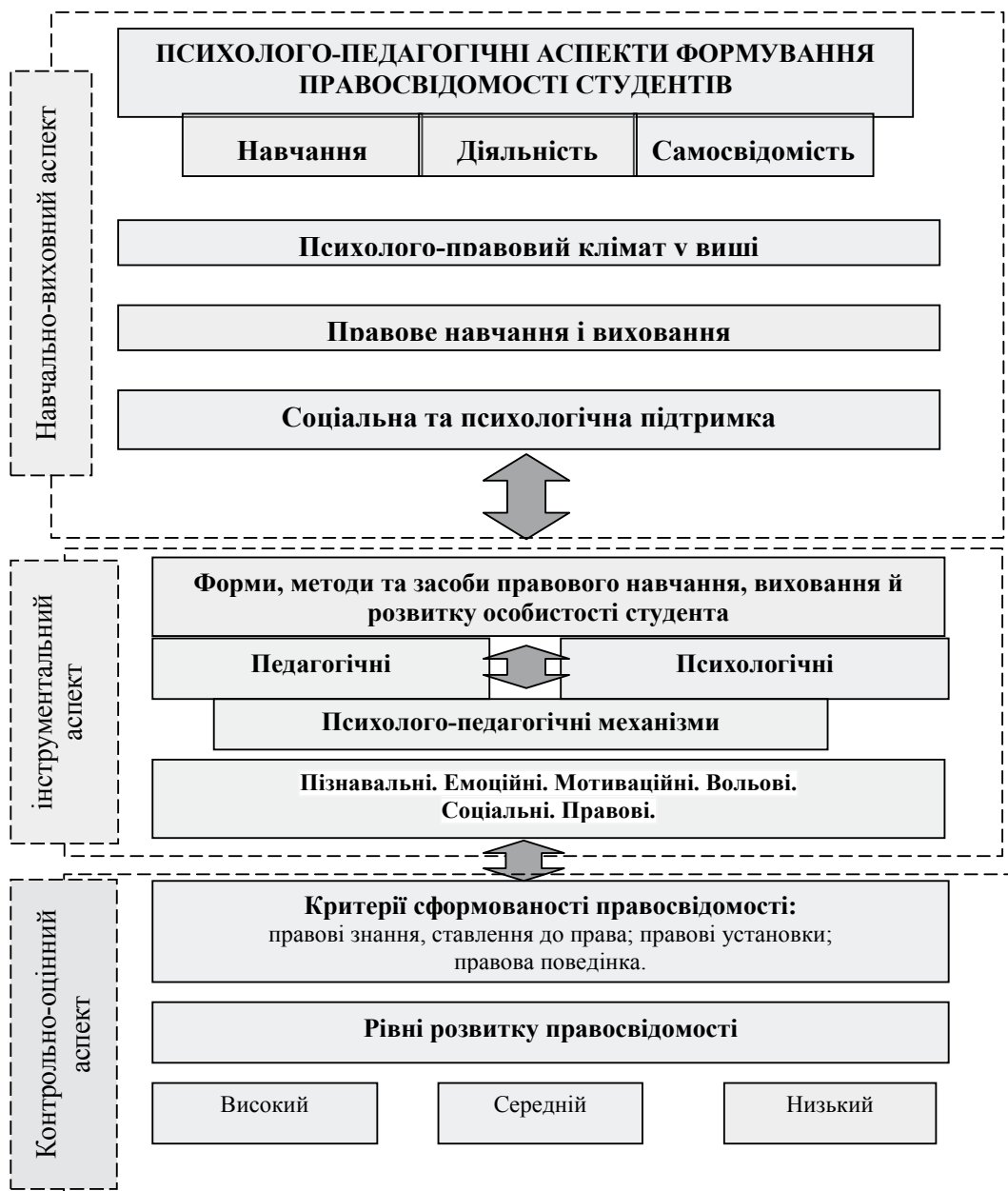


Рис. 1. Змістова модель психолого-педагогічних аспектів розвитку правосвідомості студентів у виші

педагогіки кримінології [14, с. 97]. Вони виділили фактори, що впливають на правосвідомість студентів: слабкість системи виховання у ВНЗ, особливо морального, патріотичного та правового; відсутність пропаганди здорового способу життя; слабкість системи профілактики правопорушень; недостатній розвиток властивостей особистості: вихованості, освіченості, культури.

Постановка завдання. Мета статті – визначити особливості методологічних підходів розроблення психолого-педагогічних аспектів розвитку правосвідомості майбутніх фахівців юридичного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток правосвідомості юристів має велике практичне значення, оскільки правосвідомість служить орієнтиром для суб'єктів права в соціально-правових ситуаціях, дає їм змогу робити відповідний етичний і правовий вибір, на підставі якого вони можуть ухвалювати юридично значущі рішення.

Розвиток правосвідомості юристів, на думку С.П. Іванова, «...є керованим процесом, який спрямований на формування особистості в освітньому процесі». На думку автора, «управління розвитком правової свідомості студентів передбачає такі ланки: формування цілей, програмно-цільове планування, ухвалення рішень, контроль виконання рішень, коригування діяльності, аналіз зворотного зв'язку, визначення ефективності виконаної роботи» [10; 11].

З метою раціоналізації та визначення психолого-педагогічних умов розвитку правової свідомості студентів вищих навчальних закладів ми розробили змістову модель психолого-педагогічних аспектів розвитку правосвідомості студентів у виші (рис. 1). Модель має такі аспекти: навчально-виховний аспект – містить сфери формування правосвідомості: спілкування, діяльність, самосвідомість, психолого-правовий клімат у виші, правове навчання й виховання, соціальна та психологічна підтримка; інструментальний аспект – містить форми, методи й засоби правового навчання, виховання та розвитку особистості студента; контроль-оцінний аспект – критерії сформованості правосвідомості: правові знання, ставлення до права; правові установки; правову поведінку та рівні розвитку правової свідомості, які тісно пов'язані між собою та впорядковані одне до одного. Інструментальний аспект змістової моделі (рис. 1) передбачає методи й механізми розвитку правової свідомості студентів у виші. Відповідно до характеру пізнавальної діяльності студентів застосовуються такі методи, як поясню-

вально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий, евристичний, дослідницький.

З метою вивчення особистісних якостей студентів, розв'язання проблем психологічного характеру використовують психодіагностику, психокорекцію, психологічне консультування.

Р.С. Байніязов зазначає: «Розвиток правосвідомості студентів може бути успішно здійснено тільки на основі комплексного підходу до розвитку особистості, за якого забезпечується єдність навчання і виховання, навчальної та поза-навчальної діяльності, змісту, форм і методів роботи зі студентами» [3, с. 16].

У реалізації змістової моделі розвитку правової свідомості студентів істотне значення має контроль-оцінний компонент. Про рівень розвитку правової свідомості студентів можна судити з об'єктивних і суб'єктивних показників. Об'єктивними показниками правової вихованості є показники навчальної діяльності студента (успішність, дисципліна, активність у різних сферах життя, правові знання, вміння). Суб'єктивні показники правової вихованості – це ставлення до права, оцінка права, правові цінності, правові установки, мотиви.

П.В. Макаренко вважає: «У процесі освоєння студентами різних видів діяльності формуються мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, установки на правомірну поведінку. Найбільші зміни в особистості студентів відбуваються під впливом тих факторів і умов, які виникають у провідних видах спільної діяльності» [12; 14].

Провідною формою спільної діяльності студентів є навчально-професійна діяльність. Особливе значення в розвитку правосвідомості мають студентський колектив і рівень його сформованості. У сфері розвитку самосвідомості відбувається становлення образу «Я», тобто усвідомлення себе як певної цілісності, свого місця в правовому просторі, самооцінки і ставлення до себе як до суб'єкта права.

Наприклад, А.І. Алексєєв вважає, що «психолого-правовий клімат вишівського колективу є відносно стійким психологічним настроєм його членів, що виявляється у всіх різноманітних формах їхньої діяльності». Автор вважає, що «психолого-правовий клімат створює духовне правове поле, живить думки, взаємини та стимулює правомірну діяльність» [1, с. 147].

У межах навчального закладу, як зазначає Л.М. Балабанова, «необхідно створювати «правовий простір», до якого можуть входити: локальні

правові акти навчального закладу (Статут і положення про всі сторони життя студентства); різні органи студентського самоврядування (студентська рада, спортивні організації, волонтерський рух); створення системи правового захисту та допомоги учасникам освітнього процесу (спеціалізовані юридичні консультації для студентів)» [4, с. 169].

На думку Р.Р. Муслумова, «функцію забезпечення соціальних прав студентів виконує вищий навчальний заклад: освіту, відпочинок, право на участь в управлінні». Права студентів реалізуються в різних формах активності. Р.Р. Муслумов говорить про те, що «... створення та підтримка у виші дисциплінованості, старанності, неухильного дотримання всіма членами вишівського колективу норм міжнародного та вітчизняного права є основою розвитку правосвідомості студентів. Психологічний клімат, підкріплений дотриманням правових норм, визначає систему міжособистісних взаємин в освітній установі» [13, с. 92].

Правове навчання у виші має бути спрямоване на формування правової компетентності студентів. Головним підсумком вивчення права має стати розуміння пріоритетності правових норм, особлива значимість права й освоєння правових засобів його дії в сучасному суспільстві. Правова сформованість студента проявляється в інтеграції правових знань, умінь, навичок, досвіду правомірної поведінки, особистісних установок. Успішність розвитку правосвідомості студентів, на думку Г.Р. Фаттахова, «... залежить від організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, врахування особливостей психології студентів, використання сучасних інтенсивних психолого-педагогічних технологій, побудови освіти на принципах гуманізму, демократизму та плюралізму, використання технологій співпраці, розвитку потреби студентів у безперервному навчанні й самоосвіті» [15, с. 114].

Найважливішим фактором та умовою розвитку правосвідомості студентів є їхня психологічна культура, яка розкривається в культурі взаємодії діяльності й культури особистості. І.О. Баєва та В.В. Семакін говорять про те, що «психологічна культура є інтегральним утворенням, що містить різні психологічні властивості людини: мотиваційні, емоційні, інтелектуальні, комунікативні, рефлексивні, регулятивні» [2, с. 17]. Автори вказують на те, що «психологічна культура виступає механізмом ефективної адаптації юриста в соціумі, умовою повноцінної та успішної взаємодії особистості з оточенням, детермінантою психічного здоров'я, фактором якості будь-якої про-

фесійної діяльності, зокрема освітньої. Високий рівень психологічної культури сприяє правовому розвитку особистості майбутнього юриста.

Актуальною проблемою психологічного супроводу правової соціалізації студентів, на думку Р.С. Байніязова, «... є виявлення труднощів адаптації окремих студентів, виявлення їхніх причин і надання оперативної психологічної допомоги. Автор зазначає, що «профілактика та подолання деформацій правової свідомості студентів є сукупністю запобіжних заходів, спрямованих на зниження передумов появи деформацій правової свідомості» [3, с. 21].

Основними критеріями розвитку правової свідомості студентів є такі: правові знання, правова обізнаність, ставлення до права, правові переконання, ціннісні орієнтації, правові установки та правова поведінка. Кожен із названих критеріїв необхідний, зі свого боку, як показник, який проявляється в рівнях розвитку (низький, середній, високий). Вирішальним критерієм правової свідомості студентів є їхня правова поведінка (правомірна чи протиправна).

У кожному з розглянутих компонентів розробленої моделі розвитку правосвідомості студентів психологічний аспект перебуває в єдності з педагогічним аспектом. Розвиток правосвідомості студентів здійснюється за безпосередньої участі таких психічних явищ, як відчуття та сприйняття, увага й уява, пам'ять і мислення, які впливають на психологію пізнавальних процесів особистості студента. Вчинками людини керують психологічні властивості й стани особистості: здібності, потреби, мотиви, воля, почуття, емоції, характер, ціннісні орієнтації. Правосвідомість юриста активно розвивається в спілкуванні з іншими людьми під час виконання правових функцій, регулювання своєї правової поведінки.

Висновки. Удосконаленню розвитку правосвідомості студентів сприяє цілеспрямована реалізація моделі психолого-педагогічних аспектів розвитку правосвідомості студентів у виші, яка заснована на єдності зовнішніх і внутрішніх умов, зокрема навчально-виховного, інструментального та контрольного-оцінного аспектів.

Рівень правосвідомості студентів є найважливішим показником розвитку особистості майбутнього юриста. Основними критеріями визначення рівня правової свідомості студентів є правова обізнаність, правові установки, ставлення до права.

Розвиток правосвідомості майбутніх юристів має здійснюватися з урахуванням рівня розвитку їхніх знань, інтелекту, загальної та психо-

логічної освіченості, культури, світогляду. Особистісна культура майбутнього юриста визначає здатність свідомо контролювати свою правову поведінку, виважено підходити до власних потреб і бажань, не бути механічним виконавцем зовнішніх вимог.

Список літератури:

1. Алексеев А.И. Педагогические основы предупреждения преступлений органами внутренних дел. Москва : Просвещение, 1984. 312 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность и культура образовательной среды. *Вестник практической психологии образования*. 2005. № 3. С. 17–20.
3. Байниязов Р.С. Правосознание: психологические аспекты. *Изв. вузов. правоведение*. Санкт-Петербург, 1998. №3. С. 16–21.
4. Балабанова Л.М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку. *Психологія: зб. наук. пр.* Київ : НПУ, 1999. Вип. 4 (7). С. 169–170.
5. Бандурка А.М. Юридическая психология : учебник. Харьков : Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. 640 с.
6. Васильев В.Л. Юридическая психология. 3-е изд. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. 624 с.
7. Грошев А.В. Правосознание в системе оснований криминализации общественно опасных деяний. *Российский юридический журнал*. 1997. № 1. С. 122–132.
8. Еникеев М.И. Основы юридической психологии : учебник. Москва : Норма, 2009. 448 с.
9. Ефремова Г.Х. Проблема общественного мнения в юридической психологии / под ред. А.Р. Ратинова и Г.Х. Ефремовой. Москва : Изд-во НИИ пробл. укрепления законности и правопорядка, 1998. 118 с.
10. Иванова С.П. Особенности правового сознания студенческой молодежи: политико-психологический аспект : дисс. ... канд. психол. наук / Санкт-Петербург, 2003. 259 с.
11. Ломакина И.А. Формирование правосознания учащихся учреждений начального профессионального образования в процессе изучения правовых дисциплин : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Тула, 2005. 225 с.
12. Макаренко П.В. Соціально-психологічні аспекти формування особистості фахівця системи ОВС. *Вісник Університету внутрішніх справ*. 1999. Вип. 5. С. 254–259.
13. Муслумов Р.Р. Правовая культура студентов как важнейший показатель качества образования в вузе : материалы II Всерос. науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М.В. Ладощина»; отв. ред. : Е.П. Александров; редкол. : И.А. Фатеева, Г.И. Ладощина, С.Б. Синецкий, Л.А. Иванова. Челябинск, 2011. С. 92–96.
14. Столяренко А.М. Психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел : учебное пособие. Москва : Академия МВД СССР, 1987. 238 с.
15. Фаттахова Г.Р. Формирование когнитивных составляющих правосознания студентов педагогических вузов : дисс. ... канд. психол. наук. Уфа, 2007. 180 с.

Kononenko S.V. METHODOLOGICAL APPROACHES TO ELABORATING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF SHAPING THE LEGAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE LEGAL PROFESSIONALS

The paper examines the features of methodological approaches to the development of psychological and pedagogical aspects of shaping the legal consciousness of students in a higher educational establishment, as future legal professionals. A comprehensive model of the development of legal consciousness is described, as the development of legal consciousness of lawyers is of great practical importance since legal consciousness serves as a guideline for subjects of law in social and legal situations, it allows them to make appropriate ethical and legal choices on the basis of which they can make legally meaningful decisions. In the formation of the legal consciousness of students, a special focus should be placed on the control and assessment component, because the level of development of students' legal consciousness can be judged by objective and subjective indicators. Objective indicators of legal education are indicators of a student's educational activity (academic performance, discipline, activity in various spheres of life, legal knowledge and skills). Subjective indicators of legal education are attitudes towards law, assessment of law, legal values, legal attitudes, motives. The main result of the development of students' legal consciousness should be an understanding of the priority of legal norms, the special significance of law and the development of legal means of its enforcement in modern society. A student's legal shaping is manifested in the integration of legal knowledge, skills, experience of lawful behavior, personal attitudes. Successful development of students' legal consciousness depends on organizing their educational and cognitive activities, taking into account the peculiarities of the psychology of students, making use of modern intensive psychological and pedagogical technologies, building education on the principles of humanism, democracy and pluralism, use of cooperation technologies, development of students' needs for lifelong learning and self-education.

Key words: personality of a legal specialist, consciousness, legal consciousness, activities of future lawyers, models of development of legal consciousness, professional legal consciousness.

Відомості про авторів

Августюк М.М. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри міжнародних відносин Національного університету «Острозька академія»

Арц О.В. – здобувач

Білозерська С.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Васюк К.М. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Донецького національного університету імені Василя Стуса

Волков Д.С. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та патопсихології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Гриньова Н.В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Дранківська А.П. – магістрантка спеціальності «Психологія» Житомирського державного університету імені Івана Франка

Заболоцька С.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Заміщак М.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Казарова Г.М. – кандидат психологічних наук, старший викладач Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету

Камінська О.В. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету

Колмикова О.О. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Дунайського інституту Національного університету «Одеська морська академія»

Кононенко С.В. – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Донецького інституту ПрАТ ВНЗ «Міжрегіональна академія управління персоналом»

Котлова Л.О. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Леонова І.М. – кандидат психологічних наук, докторант факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Литвиненко О.О. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка

Мартинюк Ю.О. – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Меднікова Г.І. – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Нікольська А.Д. – аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка

Окороков Р.С. – аспірант кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету

Орловська О.А. – старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціальної роботи Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

Перепелюк Т.Д. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Петяк О.В. – доктор філософії за спеціальністю 053-Психологія, старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

Разумова О.Г. – аспірант кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету

Руденок А.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

Скрипник Н.Г. – викладач кафедри психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Терлецька Ю.М. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка»

Тичина І.М. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Томаржевська І.В. – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Черних О.А. – аспірантка кафедри загальної психології та патопсихології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

Шайхлісламов З.Р. – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету

Шинкар М.І. – аспірантка Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка»

Науковий журнал

ВЧЕНІ ЗАПИСКИ
ТАВРІЙСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

Серія: Психологія

Том 32 (71) № 1 2021

Коректура • *Н. Пирог*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

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. 15,84. Ум. друк. арк. 18,6. Зам. № 0521/171
Підписано до друку 01.03.2021. 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.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.