МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2415–7384

НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ» СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»

Науковий журнал

Випуск 10

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2020

Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія» серія «Психологія»»

Заснував 2000 року Національний університет «Острозька академія».
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 21245-11045Р від 12 березня 2015 р.

Журнал увіходить до переліку наукових фахових видань України з психології
на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 1643 від 28.12.2019.
Журнал зареєстровано в Міжнародному центрі періодичних видань
(ISSN International Centre. Paris, France): ISSN 2311-5149 (друкований).

Журнал унесено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

INDEX COPERNICUS, сайт: https://indexcopernicus.com/index.php/en/;
EBSCO Publishing, Inc., США, сайт: www.ebscohost.com;
DOI, https://doi.org;
Російський індекс наукового цитування (РІНЦ), Російська наукова електронна бібліотека, сайт: www: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=37741;
Національна бібліотека ім. В. І. Вернадського, Україна, сайт: http://nbuv.gov.ua.
Журнал увіходить до категорії «Б» наукових видань України.

Надруковано за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 7 від 30 січня 2020 року.

Засновник журнала: Національний університет «Острозька академія»;
Видавець: видавництво Національного університету «Острозька академія».

Редакційна колегія:

Пасічник І.Д. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Каламаж Р.В. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Балашов Е.М. (к. психол. н., доц., Острог, Україна);
Горбанюк О. (д. психол. н., проф., Люблін, Польща);
Джонсон Ф. (д. психол. н., проф., Стокгольм, Швеція);
Король Л.Д. (к. психол. н., доц., Острог, Україна);
Крутолевич А.М. (к. психол. н., доц., Гомель, Білорусь).
Хан Ф. (д. філософії у галузі психології, доц., Квінсленд, Брісбен, Австралія);
Лай Ф. (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг, Гонконг);
Йенг Дж. (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг, Гонконг).

Editorial board:

I. Pasichnyk (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
R. Kalamazh (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);
E. Balashov (Ph.D. (Psychology), Associate Professor (Ostroh, Ukraine)
O. Horbaniuk (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Lublin, Poland);
F. Jönsson (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Stockholm, Sweden);
L. Korol (Ph.D. (Psychology), Associate Professor (Ostroh, Ukraine);
A. Krutolevych (PhD (Psychology), Associate Professor (Gomel, Belarus);
F. Han (PhD (Psychology), Associate Professor (Queensland, Brisbane, Australia);
F. Lai (PhD (Psychology), Associate Professor (Hong Kong, Hong Kong);
J. Yeung (PhD (Psychology), Associate Professor (Hong Kong, Hong Kong).

Рецензенти:

Засєкіна Л.В. (д. психол. н., проф., Острог, Україна);
Хворост Х.Ю. (к. психол. н., доц., Луцьк, Україна);
Августюк М.М. (к. психол. н., ст. викл., Острог, Україна).

Reviewers:

L. Zasiekina (Dr.Sc. (Psychology), Prof., Ostroh, Ukraine)
Kh. Khvorost (Ph.D (Psychology), Associate Professor, Lutsk, Ukraine)
M. Avhustiuk (Ph.D. (Psychology), Senior Vice-lecturer, Ostroh, Ukraine)

Адреса редакції: Національний університет «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*
Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*
Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*
Адміністратор *А. Ю. Гільман*
Упорядники *А. Ю. Гільман, О. Ю. Хованець*
Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*
Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*
Коректор *В. В. Максимчук*

УДК 001.8 + 159.9 + 37
ББК 74 + 88

ISSN 2415–7384
DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10

© Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 17 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 08 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 08 січня 2020 р.

e-mail: arin9474@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-4-8

Astremska I. V. Influence of self-attitude and attitude to others on the success of representatives of professions "person-person" type. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 4–8.

УДК 159.9.072.432

Iryna Astremska,
Candidate of psychological science, associate professor
at the department of psychology
Petro Mohyla Black Sea National University

INFLUENCE OF SELF-ATTITUDE AND ATTITUDE TO OTHERS ON THE SUCCESS OF REPRESENTATIVES OF PROFESSIONS "PERSON-PERSON" TYPE

The article considers the categories of self-attitude and attitude to others as specific for representatives of the professions of "person-person" type, because the subject of their professional activity is direct interpersonal interaction. In a professional environment, a person learns certain "behavioral patterns" typical of representatives of a particular profession and related to the specifics of the activity performed. The attitude to people around is determined by the framework of these patterns, therefore, representatives of each particular profession are characterized by specific self-attitude and have characteristic features of their attitude to others.

By means of the factor analysis steady complexes of variables are revealed that allow to describe five main types of interrelation of self-attitude and the attitude to others: 1) positive self-attitude at the protective-negative attitude to others. This factor combines the characteristics of timid, insecure people who seek to avoid a hurtful relationship with others; 2) positive self-attitude and selective attitude to others. Representatives of this group are characterized by the ability to effectively manage their own emotions and experiences. Assessment of others is based mainly on external criteria. The sphere of individual psychological characteristics is ignored, because the area of close interaction with other people does not seem particularly significant; 3) conscious positive and indulgently-negative attitude to others. These are self-confident, strong people for whom others are not of particular interest; 4) unconscious positively-inflated self-attitude with a selective attitude to others, which is determined by the level of self-favor. Respondents are not characterized by a tendency to deep reflection, they are quite satisfied with themselves, and their attitude to others is selective: positive to those who treat them favorably and negatively to others; 5) consciously critical self-attitude with a positive attitude to others. These are people who are characterized by a tendency to self-reflection of themselves and doubts about their "I". When the attitude to others is more positive, a person is inclined to better assess others and experiences less sense of superiority.

Three types with a specific combination of self-attitude and attitude to others who experience a "leading" feeling are identified and described: 1) self-esteem, 2) autosympathy, and 3) self-humiliation. Each of the groups has a specific combination of self-attitude and attitude to others, which leaves an imprint on all spheres and areas of life. Especially significant is the impact of this relationship on professional success. The most optimal in this sense will be a combination of positive self-attitude and positive attitude to others, characteristic of the second group of subjects. This is the main criterion for the professional success of professions such as "person-person".

Keywords: *self-attitude, self-concept, attitude to others, profession type «person-person», professional success.*

Астремська Ірина Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Чорноморського національного університету ім. Петра Могили

ВПЛИВ САМОСТАВЛЕННЯ ТА СТАВЛЕННЯ ДО ІНШИХ НА УСПІШНІСТЬ ПРЕДСТАВНИКІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

У статті розглянуто категорії самоставлення і ставлення до інших як специфічні для представників професій «людина-людина», бо предметом їхньої професійної діяльності є безпосередня міжособистісна взаємодія. Відзначено особливо значущий вплив подібного взаємозв'язку на професійну успішність. Найбільш оптимальним у цьому сенсі буде поєднання позитивного самоставлення і позитивного ставлення до інших, що слугує основним критерієм професійної успішності професій типу «людина-людина».

Ключові слова: *самоставлення, я-концепція, ставлення до інших, професії типу «людина-людина», професійна успішність.*

Problem statement. The professional activity of a person is also capable of influencing the sphere of his relations, because it is the realization of a basic social need. In the context of fulfilling professional functions, a comparison is made with colleagues, an assessment of oneself based on one's own competence, effectiveness, and success.

It is in professional activity, which is socially significant, that the space of approval or adjustment of self-esteem is formed.

In the professional environment, a person learns certain "behavioral patterns", typical for representatives of a particular profession, associated with the specifics of the activity performed. Attitude to the surrounding people is also determined by the framework of these patterns. Therefore, representatives of each particular profession are characterized by a specific self-attitude and have characteristic features of attitude to others [6].

Categories of a person's self-relationship and his relationship to others affect all spheres of life: family, industrial, domestic relations. The interconnection of these parameters is not only able to determine the specifics of the interpersonal interaction of the individual, but also have a significant impact on the quality of professional activity and the level of specialist's self-realization.

This is especially true of professions such as «person-person», as the subject of work here are directly interpersonal relationships.

In professional activity, a wide space opens up for the manifestation of self-esteem, its deepening, and adaptation. The degree of self-acceptance of a person, the level of his self-esteem, the measure of positivity of the self-concept affect the nature of his attitude to others and contribute to the success of his professional activity.

In this connection, we decided to consider the issue of the influence of self-attitude and attitude to others on the professional activity of a person at the theoretical and practical levels.

The urgency of the problem is enhanced when it comes to issues of the qualities of professionalism in the new socio-economic conditions and new systems of professional education, as well as the study of personality processes associated with the problem of the formation of professional self-development.

Analysis of recent research and publications. The topic of self-attitude in psychology has been studied quite actively. I. Kohn, N. V. Kazarinova, V. N. Kunitsyna, V. M. Pogolsha, K. Rogers, R. Wiley, S. Gordon define self-attitude as a holistic assessment of a person's «I», as acceptance or non-acceptance of himself [9, 10, 21].

Another group of researchers studied self-attitude through separate aspects. So V. V. Stolin and S. R. Pantileev argued that the self-attitude of a person is revealed through self-awareness and internal conflict, in which his own personality traits and values are manifested [16, 18, 19]. The problem of social roles and the related problem of self-relationship were investigated by K.V. Muravieva, E. S. Schilstein, J. Mead, J. L. Moreno, and E. Berne [14]. I. N. Semenov and I. A. Repetskii considered that self-attitude should be studied through self-determination and self-realization of personality. [17].

A. N. Leontev connects self-attitude with human motives [11]. N.V. Chudovoi belongs to the idea of studying self-attitude in connection with the mythological identification of the individual. Today, self-understanding is understood as an integral personal characteristic that provides motivation for behavior and activity that contributes to the full development of the individual, to a change in his position in society. Based on the ideas of B.G. Ananiev, L.I. Bozhovich, A.V. Mudrik, N. I. Sardzhveladze, V.V. Stolin, S. L. Rubinstein's self-attitude is considered as the most important element of the entire internal structure of the personality.

The problem of attitude to others was developed by A.V. Andreeva, E.V. Andrienko, A. A. Bodalev, I..L. Kolomenskii, D. Myers, A.V. Morozo, V.N. Miasishchev [2, 3, 4, 8, 12, 13, 15]. I. V. Aleksandrova investigated the relationship of self-attitude and attitudes to others [1]. The study of self-attitude, attitude to others and professional activities belong to the work of O.V. Gorbunov, L.V. Filippova, A.A. Derkach, A.A. Chekalina, R. Wiley [5, 6, 20, 21].

Individual features of a person's self-attitude have a significant impact on the attitude to professional activity and the success of self-realization as a professional.

In professions such as "person – person" it should be noted that there are certain requirements for the personality of a specialist. Such a criterion as a positive attitude towards others is an important characteristic included in the list of requirements. The manifestation of positive feelings and emotions when communicating with people is a necessary condition for successful professional self-realization. A positive attitude towards oneself is no less significant, it is projected onto all spheres of a person's life, therefore it is also a factor determining his professional success.

M. E. Zelenova was engaged in the study of the peculiarities of the relationship of self-relationship and attitude to others on the example of the teacher's activities. She points out that the features of teacher perception of students and their self-perception are always associated with the effectiveness of the educational process. The author claims that there is a connection between the teacher's self-perception, his self-confidence and the effectiveness of pedagogical activity [7].

The study found that teachers with a high degree of self-acceptance have a greater ability to influence the self-concept and success in teaching students. When comparing teachers' self-assessments and grades given to students, it was found that the difference between them for successful teachers is less than for unsuccessful ones. In addition, a comparison was made of the ratings «my students» and «ideal students». It was revealed that successful teachers as a whole evaluate ideal students as real, that is, they tend to accept their students as they are. The idea of unsuccessful teachers about their students is about 1.5 times lower than the idea of ideal students.

The objectives and tasks of the study are to theoretically substantiate and empirically check the peculiarities of the influence of self-attitude and attitude to others on the success of professional activity.

Statement of the main material. In the course of our work, we investigated the characteristics of the sphere of relations among managers. That is, the representatives of the profession, which also belongs to the category of «man – man». We suggested that the success and effectiveness of the manager's work also depends on such indicators as the measures taken to take them – non-acceptance of themselves, the degree of self-esteem and self-sympathy, the level and adequacy of self-esteem. At the same time, their attitude to others is important.

The empirical research tasks were provided with a set of methodological procedures: the method of «Self-attitude» by S. R. Pantileev, the method of diagnosing interpersonal relationships T. Leary, the method of «Unfinished sentences» (Sachs-Levy). The sample consisted of a group of managers in the amount of 60 people, aged 22 to 48 years.

We have identified stable sets of variables that allow us to describe the main types of relationship between self-attitude and attitude to others in respondents using the mathematical statistical procedure of factor analysis. Factorization by the method of principal components was subjected to a matrix including indicators obtained as a result of the application of a full set of techniques.

The first factor combined the characteristics of timid, insecure people who seek to avoid hurting relationships with others. Their self-attitude is not positive, the relation to others is protective-negative.

Respondents in this group are not sure that their character, activity, actions – everything related to their personality, can cause others to be interested and positive emotions. They consider themselves selfish, stubborn, and capable of aggression and an authoritarian style of communication. At the same time, they understand that they are dependent, suspicious and subordinate. They are characterized by a tendency to deep self-reflection. They carry out an assessment of their «I» through their own interests and hobbies, without taking into account the scope of social roles. Therefore, their own inner world is more significant for them than interaction with other people.

Between such people and their environment is misunderstanding and alienation, they tend to be aloof from everyone.

The second factor combined the characteristics of calm, confident, introverted people who have a positive self-attitude and selective attitude to others.

Respondents in this group have the ability to lead themselves. They perceive their «I» as a kind of inner core, organizing their own personality, activities, behavior, communication, etc. For everything that happens in their lives, they take responsibility only for themselves. Their inner motivations and goals are grounded and consistent. For representatives of this group is characterized by the ability to effectively manage their own emotions and experiences.

Assessment of others is mainly based on external criteria, not taking into account the scope of individual psychological characteristics, as the area of close interaction with other people is not particularly significant.

The third factor combined the signs characterizing self-confident, strong people who have a positive, accepting self-attitude and condescending-negative attitude to others.

Representatives of this group have a fairly conscious self-attitude. They have a certain internal honesty, necessary for the recognition of some of their own qualities (negative from the point of view of everyday morality). At the same time, respondents are self-confident, consider themselves independent, reliable, worthy of self-esteem and respect from others. They are characterized by a sense of self-worth (the characteristics of their spirituality, morality, inner world, etc., have a positive emotional color).

The self-attitude of the representatives of this group is based on the assessment of themselves primarily on external criteria, as well as on the results of their own activities (through Hobbies, interests, inclinations). They do not see themselves as performers of social roles, this area is not too important for them. Although respondents are rated as extroverted (sociable, highly active, impulsive).

The general background of their attitude to other people can be regarded as negative. The surrounding people are not of particular interest to representatives of this group; even the external characteristics of others are not significant, despite the fact that evaluating oneself is based on these criteria.

The fourth factor combined the characteristics of respondents who do not bother to think deeply. They are quite satisfied with themselves; their attitude to others is selective: positive to those who treat them favorably and negatively to others.

Such people have no capacity for self-leadership. They do not consider themselves responsible for events occurring in their own lives, do not tend to look for the causes of actions, results and their own personal characteristics in themselves and believe in the subjection of their «I» to external circumstances. A characteristic feature of the persons of the described group is low self-regulation and inability to control themselves and their emotions.

Such persons do not experience negative emotions to their «I», their own mistakes and shortcomings are not put to themselves. Self-assessment is carried out exclusively on external characteristics.

Assessment of others is also based on external criteria, without taking into account their individual psychological characteristics. The attitude of representatives of the described group to others can be regarded as consumer-people are mostly perceived as subordinate and altruistic, not capable of authoritarian interaction, which suits them perfectly.

The fifth factor combined the characteristics of people who are prone to deep self-reflection and doubts about their «I» and have a positive attitude to others.

The personalities of the type described are characterized by a tendency to deep self-reflection. Often there are internal conflicts, the result of which may be bursts of negative self-attitude and negative emotions in your address. The respondents of this group readily put their blunders and failures, their own shortcomings to blame.

So, the more positive the attitude to others, that the less the tendency to elevate oneself above others and evaluate better. That is, with a change in attitude to others from negative to positive, a decrease in the degree of concentration on one's own uniqueness, special value, and a change in self-attitude from positive – fully accepting – to negative – self-humiliation. In our opinion, the representatives of the second group can be noted as the most harmonious type of interconnection of self-attitude and attitude to others.

Based on the correlation study, it was found that there is a relationship between the parameters of self-attitude and attitude to others in this sample. The main factors of the modality of the «Self-attitude» methodology were taken as the basis S. R. Pantileev, which allowed us to distinguish several groups of subjects.

The first included respondents with self-esteem. By self-esteem, we mean the ability to open self-relationship, that is, the presence of a certain internal honesty and courage to recognize some of our own qualities, which are not always interpreted as positive and desirable, but are inherent in almost all people, although they are far from universally recognized.

Positively colored reflected self-attitude is the confidence of the subject that his personality, character and activity can cause only positive feelings from others, sympathy, understanding, recognition, support, etc. People with self-esteem are characterized by complete self-acceptance-agreement with their internal impulses, acceptance of themselves. They are characterized by a sense of self-worth.

Persons in this group assess themselves as energetic, competent, authoritative leaders, successful in business, not afraid to be misunderstood or condemned. Each of the representatives of the described category feels like a strong personality.

As for the attitude to others that is characteristic of the people in the described group, we note that when evaluating others, external criteria are absolutely not taken into account. People around are generally perceived as weaker than the representatives of this group themselves, not prone to hostility, exactingness, harshness and aggression.

The second group consisted of subjects with autosympathy. By autosympathy we mean a sense of self-worth and, at the same time, the supposed value of one's «I» for others. Positive emotional coloring of self-assessment according to internal criteria: spirituality, ability to evoke deep, worthy feelings in others, wealth of the inner world, etc.

There are sympathy for oneself, agreement with internal motives, self-acceptance, with all its shortcomings, endorsement of one's own plans and desires, friendly, with a touch of complacency, attitude towards oneself, unwillingness to change, up to the denial of the possibility of developing one's «I» even for the better.

During the study, one feature was identified that characterizes this sample: there is a tendency toward a decrease in autosympathy with increasing age of the respondents.

People who experience a sense of autosympathy consider themselves confident, independent and reliable, possessing strong-willed qualities, which, in their opinion, is the subject of respect from others.

They feel the strength of their «I», have social courage, representatives of this category, as a rule, are highly active, sociable and impulsive and do not have internal tension. They take responsibility for everything that happens in their own lives.

People are perceived by representatives of the type described mainly as soft, delicate, capable of showing compassion, care and affection, able to cheer and calm, disinterested, which is regarded as weakness. Moreover, the individual psychological characteristics of others are not significant for the representatives of this group and are not taken into account when evaluating them.

The third group consisted of respondents who feel a sense of self-humiliation. Self-humiliation is the presence of internal conflicts, doubts, disagreement with oneself. There are constant dissatisfaction with the current situation, the result of which is increased anxiety, a tendency to depression and frustration of leading needs. This also includes the tendency to excessive self-reflection. There are hypertrophic willingness to blame, failures, faults, internal tension and low self-esteem of the individual.

As a result of the study, a tendency was found to decrease the level of internal conflict and self-abasement with increasing age of the subjects.

Persons experiencing a sense of self-humiliation are not able to at least somehow adequately assess their own personality. They are unsure of themselves and, as a rule, are affected by inferiority complexes. Their self-attitude is ambivalent. Attitude to others cannot be assessed as clearly differentiated.

Conclusions. Thus, through a correlation study, we were able to identify the existence of a relationship between self-attitude and attitude to others in different types of subjects. Each of the groups has a specific combination of self-attitude and attitude to others, which leaves its mark on all spheres and areas of life.

Especially significant is the impact of such a relationship on professional success. The most optimal in this sense will be a combination of positive self-attitude and a positive attitude to others, characteristic of the second group of subjects, which will be the main criterion for the professional success of professions such as "person – person".

References

1. Александрова Ю. В. Взаимосвязь отношения к Другому и самоотношения взрослого человека. Мир психологии. 1999. №2. С. 38–44.

2. Андреева А. В. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 2001. 412 с.

3. Андриенко Е. В. Социальная психология. Москва: Академия, 2001. 321 с.

4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва: Издательство МГУ, 1982. 298 с.

5. Горбунова О. В., Филиппова Л. В. Самоотношение как показатель субъектной включенности студентов в профессионально – образовательную деятельность. *Мир психологии*. 2005. №3 (43). С. 67–74.

6. Деркач А. А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития. *Мир психологии*. 2005. №3 (43). С. 139–146.

7. Зеленова М. Е. Особенности самовосприятия и восприятия своих учеников учителем начальных классов с разным типом педагогического взаимодействия. *Психологическая наука и образование*. Москва: Институт психологии РАН, 1999. №1. С. 5–10.

8. Коломенский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: Тетра Системс, 1976. 171 с.

9. Кон И. С. Открытие «Я». Москва: Политиздат, 1978. 367 с. (Серия: Над чем работают, о чем спорят философы).

10. Куницына В. Н., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

11. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. 392 с.

12. Майерс Д. Социальная психология / перев. с англ. СПб.: Изд-во «Питер», 1997. 688 с.

13. Морозов А. В. Психология влияния. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 512 с.

14. Муравьева К. В., Шильштейн Е. С. О ролевом компоненте Я-концепции. *Вестник МГУ. Серія 14. Психология.* 2000. №1. С. 32–38.

15. Мясищев В. Н. Психология отношений. *Избранные психологические труды*. Москва: Воронеж, 1998. 538 с.

16. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 100 с.

17. Семенов И. Н., Репецкий Ю. А. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых. *Мир психологии.* 1999. №2. С. 32–38.

18. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дис. …д-ра психол.наук:19.00.01. Москва, 1985. 530 с.

19. Столин В. В. Самосознание личности. Москва: Издательство Московского университета, 1983. 284 с.

20. Чекалина А. А. Профессиональная самореализация женщины. *Мир психологии*. 2005. №3 (43). С. 127–139.

21. Wylie R. C. The Self-Concept: Volume 2. Theory and Research on Selected Topics. Lincoln: University of Nebraska Press, 1979.

Отримано: 23 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 9 січня 2020 р.

e-mail: m_elesina@mail.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-9-13

Єлесіна М. О. Особистісні особливості моряків як чинники впливу на вибір копінг-стратегій під час роботи в особливих умовах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 9–13.

УДК159.9159.9.07

Єлесіна Марина Олександрівна,
аспірантка кафедри соціальної допомоги та практичної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ МОРЯКІВ ЯК ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ВИБІР КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПІД ЧАС РОБОТИ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Розглянуто проблематику стратегій стрес-переборюваної поведінки на прикладі професійної діяльності працівників морського транспорту. Визначено напружені умови і складний специфічний характер діяльності працівника морського транспорту, які значною мірою визначають потребу психологічних компонентів готовності до такої служби. Проаналізовано особливості стрес-переборюваної поведінки в професійній сфері моряків.

Ключові слова: *особистісні риси; копінг; екстремальна ситуація; працівники морських спеціальностей; стрес-переборювана поведінка.*

Maryna Yelesina,
postgraduate student
of the Department of Social Assistance and Practical Psychology
Odesa I.I. Mechnikov National University

THE PERSONAL FEATURES OF SEAFARERS AS FACTORS INFLUENCING THE CHOICE OF COPING STRATEGIES WHEN WORKING IN SPECIAL CONDITIONS

This paper is devoted to consideration of the concept about coping strategies and their varieties; the specifics of the seafarers work as a sphere of an extreme situation; the concept of personal characteristics and protective mechanisms. The object of the study is the relationship of the personal characteristics of seafarers with the choice of coping strategies. The subject of the research is coping strategies as a system of psychological defense mechanisms and patterns of overcoming behavior in seafarers.

The problems of strategies of stress-overcoming are considered on the example of the professional work of maritime transport workers. Serious attention is paid to the study of the relationship of strategies of stress-overcoming behavior that an individual applies with his/her emotional state and success in social and other spheres of life. The stress conditions and the complex specific nature of the activities of the maritime transport worker have been determined, which to a large extent predetermine the need for psychological components of readiness for this kind of service. Stressful conditions and complex nature of the activities of the maritime transport worker largely determine the need for psychological components of readiness for this kind of service.

The specifics of the seafarers work is such that this type of activity is of particular interest when studying a person who is in an extreme situation, which is the field of activity of water transport specialists.

The specificity of the activity is associated with social isolation, sensory isolation, cumulative effects of rolling and vibration, climate-zonal contrasts, round-the-clock work, increased intensity, intensity of work and requires the concentration of physical and psychological forces from a professional. Expeditionary-rotational method of organizing the work of seafarers, the repeated movement of ships over long distances with the intersection of several time zones make high demands on the human body due to changes in seasonal and daily rhythms against the background of an incomplete adaptation of man to the changed environmental conditions. All these and a number of other factors affect everyone on board. Meanwhile, the majority of maritime educational institutions are mainly engaged only in the training of specialists and practically do not deal with issues related to the mental health of seafarers.

Using the methods of theoretical analysis, the mechanism of a person's psychological coping in difficult life situations is considered, which largely determines the effectiveness of his socio-psychological adaptation to changing environmental conditions.

The features of stress-overcoming behavior in the professional field of seafarers are analyzed. We emphasized the need to improve the professional level, the ability to resist all sorts of difficulties, the search for a way out of difficult situations, the use of non-standard solutions, the implementation of emotional control over themselves. The correlation interrelation of types of psychological defenses with behavioral characteristics in the professional activities of seafarers is considered. It is indicated that the need primarily for emotional support is manifested in the desire to be listened to, to receive an empathetic answer, to share with someone their experiences. The factor of search for mainly effective support is noted, the leading one of which is the need. The purpose of the study is due to the study of the relationship of personality characteristics and coping-behavior of sailors in a stressful situation.

Thus, according to the primary results of the study, the following conclusions can be drawn: it is customary to understand the constantly changing behavioral and cognitive attempts of a person to cope with special internal or external requirements,

estimated as stress or exceeding the individual's ability to overcome them. The highest rate about selectivity of the negation strategies and regression among sailors followed by substitution and intellectualization, as well as repression, projection and reactive formation. The lowest indicator of the chosen compensation strategy is also highlighted.

Also affected the problem of nautical educational institutions that are engaged in the preparation of future specialists, but do not pay enough attention to issues related to the mental health of seafarers.

Keywords: *personal features; coping; extreme situation; marine specialties workers; individual applies.*

Постановка проблеми. На сьогодні проблематику копінг-стратегій активно досліджують у різних галузях і на прикладі різних типів діяльності. Значну частину уваги приділяють вивченню зв'язку копінг-стратегій, які застосовує індивід, з його емоційним станом, успішністю в соціальній та професійній сфері. Специфіка роботи моряків недостатньо розглянута й особливо цікава для вивчення людини, що перебуває в екстремальній ситуації. Саме такою є сфера діяльності фахівців водного транспорту.

Загалом ситуація, що склалася впродовж останніх десятиріч, призвела до гострої нестачі робочих місць для фахівців морського транспорту в Україні. Унаслідок багато досвідчених офіцерів і матросів, а також випускників морських закладів освіти йдуть працювати в іноземні судноплавні компанії, на судно під іноземними прапорами. Крім переваг, які дає така служба, моряки зіткнулися з низкою психологічних проблем.

Напружені, специфічні та багатофакторні умови і складний характер діяльності працівника морського транспорту значно зумовлюють потребу психологічних компонентів готовності до такої діяльності. Специфічність роботи пов'язана із соціальною та сенсорною ізоляцією, цілодобовим впливом качки і вібрації, клімато-зональними контрастами, ненормованим режимом роботи, підвищеною інтенсивністю, напруженістю трудової діяльності й вимагає від професіонала концентрації фізичних і психологічних сил. Експедиційно-вахтовий спосіб організації праці моряків, багаторазове переміщення суден на великі відстані з перетином декількох часових поясів ставить підвищені вимоги до організму людини, що також обумовлено зрушенням сезонних і добових ритмів на тлі незавершеної адаптації до змінених умов середовища. Усі ці та інші чинники впливають на всіх, що перебувають на борту.

Водночас більшість морехідних навчальних закладів здебільшого готують тільки фахівців і практично не розглядають питання, присвячені психічному здоров'ю моряків, не проводять тренінгів з освоєння навичок саморегуляції. Як наслідок, багато моряків, які засвоїли ключові основи професійної діяльності, не можуть ефективно протистояти негативним явищам, які супроводжують робочий процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літератури засвідчив, що механізм психологічної витривалості людини в складних життєвих ситуаціях багато в чому визначає ефективність її соціально-психологічної адаптації до мінливих умов навколишнього середовища.

У своїх працях Аришева А. П. розглядає копінг-поведінку як механізм подолання з екстремальними ситуаціями, які перевершують ресурси людини. Дауменова А. Ж. погоджується, що психологічні навантаження часто перевершують адаптаційний потенціал людини, провокуючи різні захворювання. На думку Копина О. С., Чазової А. О., Ялтонського В. М., теорія копінг-поведінки – один з ефективних напрямів подолання складних життєвих обставин, через що вона значуща в курсі навчання [7].

Зараз психологи приділяють належну увагу вивченню копінг-поведінки, а також механізмів психологічних захистів. Як відзначають Белан О. А. і Крюкова Т. Л., у вітчизняній психології вивчення проблем копінг-поведінки перебуває на початковій стадії. Такі дослідники, як Г. А. Броневицький, А. О. Лобенко, В. Є. Волянський, В. І. Лебедєв, особливу увагу приділяють специфіці психічних станів моряків в екстремальних умовах професійної діяльності, особливостям взаємовідносин в екіпажі, його соціально-психологічного клімату та впливу на безпеку і штатний режим плавання [8].

Боснюк В. Ф. висвітлює загальне питання копінгу й акцентує на тому, що у вітчизняних дослідженнях копінгу домінує його когнітивне трактування – коли в центрі уваги вчених перебувають не так безпосередні поведінкові акти людини, як ті елементи когнітивної сфери особистості, що «відповідають» за вибір і здійснення копінг-поведінки. До цієї сфери входить суб'єктивне значення, що людина надає тій чи тій ситуації, і розуміння різних взаємин зі своїм близьким соціальним оточенням, які впливають на розвиток цієї ситуації, й уявлення про свої можливі дії в ній. Як підкреслює автор, копінг – це процес, що відбувається не лише на поведінковому, але й на когнітивному рівні, як індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її логіки, значущості в житті людини та психологічних можливостей. Окрім того, копінг – це цілеспрямована поведінка суб'єкта як джерела можливого перетворення ситуації [1].

Мета і завдання дослідження. Мета статті – вивчити взаємозв'язок особливостей особистості моряка та копінг-поведінки в роботі в особливих умовах. Для реалізації поставленої мети треба вирішити такі завдання: розглянути особливості особистості; виявити основні аспекти специфіки роботи морського транспорту та визначити взаємозв'язок із особистісними характеристиками; проаналізувати копінг-стратегії, їх специфіку та властивості; опрацювати та проаналізувати здобуті результати із застосуванням математичних методів.

Матеріали і методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні – опитування, спостереження. Здобуті результати опрацьовано із застосуванням математичних методів. Дослідження відбувалося з використанням таких методик: тест Кеттелла «16PF (Форма С)» – для виявлення особливостей особистості; методика «Способи переборюваної поведінки» Лазаруса – для вивчення копінг-механізмів; методика «Індекс життєвого стилю» – для діагностики системи механізмів психологічного захисту; методика «Стратегії подолання стресових ситуацій СПСС (SACS)» – для визначення моделей стрес-переборюваної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Варто відзначити, що індивідуальні особливості особистості яскраво виявляються в темпераменті, характері та здібностях, у пізнавальній, емоційній, вольовій діяльності, потребах та інших процесах. Темперамент – біологічний фундамент, на якому формується особистість, властивості темпераменту найбільш стійкі й постійні порівняно з іншими психічними особливостями людини. Характер, на відміну від темпераменту, обумовлений не так властивостями нервової системи, як культурою людини, її вихованням. Здібності розкривають можливості людини оволодіти одним або декількома видами діяльності, а також є важливою психологічною передумовою досягнення високих результатів [12].

Для того, щоб могти подолати стресові ситуації, людина впродовж усього свого життя формує так звану копінг-поведінку або копінг-стратегію – тобто цілий комплекс цілеспрямованої поведінки з оволодіння ситуацією для зменшення негативного впливу стресу на організм [10]. Родоначальниками вивчення цього питання є С. Фолкман і Р. Лазарус, які інтерпретували копінг-стратегії як способи подолання складних ситуацій і врегулювання взаємин із навколишнім середовищем. Як зазначає Едвардс, людина може свідомо створювати набір копінг-стратегій, оцінювати можливі наслідки кожного варіанта й вибирати стратегію, яка зводить до мінімуму наслідки стресу та полішує самопочуття. Однак людина не завжди вибирає раціональний підхід [11].

Умови, у яких працюють моряки, ставлять особливі вимоги до їхніх особистісних властивостей, особливо до вольових якостей і здатності до саморегуляції [9]. Постійний високий рівень напруженості, складність праці, підвищене навантаження на зоровий і слуховий апарат, психоемоційне, а також м’язове напруження – усе це може призвести до професійних захворювань і емоційного вигорання [2, с. 13].

Успішність професійної діяльності моряка залежить від психологічної готовності ефективно реагувати на мінливі умови. Надзвичайна динамічність психічних станів і легка схильність до різних впливів вимагають постійно підтримувати на високому рівні стан готовності працівників морської професії [3].

У результаті теоретичних і експериментальних досліджень виявлено, що для подолання стресу кожна людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі наявних у неї психологічних резервів і особистісного досвіду (особистісних ресурсів або копінг-ресурсів). Тому стрес-переборювану поведінку почали розглядати як результат взаємодії копінг-ресурсів і копінг-стратегії [4].

Різноманітність важких ситуацій і деякі індивідуальні особливості людини визначають відмінності у використовуваних стратегіях подолання стресу. Щодо конкретної ситуації люди можуть використовувати різні стратегії, одна й та сама людина в різних ситуаціях може застосовувати або різні стратегії, або найбільш типові для неї, причому в низці випадків для подолання стресу в конкретній ситуації можлива реалізація декількох різних копінг-стратегій. Успішність використання будь-якої стратегії в одній конкретній складній ситуації не гарантує її ефективності в інших.

Зараз поведінкові копінг-стратегії розподіляють на активні й пасивні, адаптивні й дезадаптивні. До активних стратегій належить стратегія «дозвіл проблем» – базова копінг-стратегія, що містить усі варіанти поведінки людини, спрямовані на вирішення проблемної або стресової ситуації, і стратегію «пошук соціальної підтримки», що передбачає поведінку, спрямовану на отримання соціальної підтримки від середовища. До пасивної копінг-поведінки належать варіанти поведінки, що містять базову копінг-стратегію «уникнення», хоча деякі форми уникнення можуть мати активний характер. Тобто, можна сказати, що копінг-стратегії – це способи управління стрес-фактором, що виникають як відповідь особистості на сприйняту загрозу, а копінг-ресурси – відносно стабільні характеристики людей і стресу, які сприятимуть розвитку способів його подолання [6].

На підставі кореляційного аналізу Пірсона й аналізу головних компонент зроблено висновок, що для моряків характерне активне та послідовне обстоювання своїх інтересів, імпульсивність, схильність діяти за першою спонукою під впливом зовнішніх обставин, своєчасне ухвалення найбільш доцільних і обґрунтованих рішень, оскільки з цим пов’язана сама специфіка роботи (r=,502**; p≤0,001); (pc-,574; 672). Відзначаємо характерне використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, відсторонення, гумору, знецінення тощо.

Варто підкреслити один із важливих аспектів, який полягає в прагненні бути вислуханим, отримати емпатичну відповідь, розділити з ким-небудь свої переживання, отримати підтримку (r=,467**; p≤0,001); (pc,572; 569). Ми припускаємо, що цей аспект пов’язаний саме зі специфікою діяльності, оскільки в період роботи на судні, моряки, перебуваючи в соціальній ізоляції, змушені долати різні форми комуніка-

тивних бар'єрів і знаходити спільну мову з тими, хто на борту, а з близькими людьми зв'язок обмежений або практично відсутній.

Звичайно, у сучасному світі завдяки високому рівню розвитку інформаційних технологій можна підтримувати зв'язок з рідними, проте це не замінює живого спілкування. Унаслідок цього зростає напруга, підвищується рівень агресивності в непередбаченій робочій стресовій ситуації. Це може виявитися як копінг-стратегія «Маніпулятивні дії», «Асоціальні дії» або «Імпульсивні дії» (r=,420**; r=,498**; r=,454**; p≤0,001); (pc,646).

Також ми припускаємо, що залежно від таких характеристик особистості, як практичність, твердість, реалістичність, надійність, серйозність, приземленість прагнень, швидке вирішення практичних питань, неуважність, грубість, недисциплінованість, недбалість, що відхиляється від загальних норм поводження, людина робить вибір на користь тієї чи тієї копінг-стратегії поведінки. Що вищі показники чинника сили, реалістичності, практичності й недбалості, недисциплінованості, грубості, то вищі показники стратегії «Асертивні дії», «Імпульсивні дії», «Маніпулятивні дії», «Обережні дії», «Асоціальні дії» і «Агресивні дії» (r=,562**; p≤0,000; r=,454**; p≤0,000; r=,502**; p≤0,000); (pc -,524).

Це може бути пов'язано з тим, що активніша й послідовніша позиція людини, яка обстоює свої інтереси, відкрито заявляє про власні цілі й наміри, то вища схильність до вибору стратегії діяти за першою спонукою, під впливом зовнішніх обставин або емоцій, без попереднього обмірковування своїх вчинків, ухвалення найбільш доцільних і обґрунтованих рішень. Водночас є схильність переживати почуття гніву, роздратування, внутрішньої напруженості та незадоволеності, простежується невпевненість, надмірна критичність стосовно себе.

Також варто відзначити те, що слабкіша і пасивніша позиція людини, то більша схильність до тривалого обмірковування і ретельного зважування всіх можливих варіантів рішень. Важливими чинниками також є «Вступ до соціального контакту» і «Пошук соціальної підтримки» (r=,497**; p≤0,001); (pc,645), оскільки за допомогою спільних зусиль з іншими членами екіпажу більш ефективно долається критична ситуація, а також зростає прагнення ділитися своїми переживаннями з новим колом спілкування, обговорити становище, знайти співчуття, підтримку й розуміння.

Ми можемо простежити, що дія захисних механізмів «Заміщення» і «Компенсація» виявляється в розрядці пригнічених емоцій, спрямованих на об'єкти, що становлять меншу небезпеку або доступніші, ніж ті, що викликали негативні емоції і почуття, стриманість почуттів, пов'язану з механізмом «Реактивне утворення» (r=,280* p≤,030); (pc,685). Характерно, що цей механізм захисту маскує частини особистості й обмежує вміння людини реагувати на будь-які події, тому людина стає менш гнучкою. Цим можна пояснити, чому через неприємності на роботі моряки часто виливають негатив на інших. Це своєрідне перенесення на інший, доступніший об'єкт. Також заміщення безпосередньо пов'язане зі здатністю до фізичної активності, тому для досягнення душевного добробуту моряки часто займаються спортом.

Також виявлено деякі особливості за середніми груповими показниками, а саме: стриманість у міжособистісних контактах, схильність до індивідуальної роботи, вибірковість у спілкуванні, невелике коло друзів і знайомих, близьких за інтересами та ціннісними орієнтаціями, відповідальність в ухваленні рішень, зібраність, кмітливість. Варто зазначити, що відмінною характеристикою є схильність швидко орієнтуватися в проблемних ситуаціях, що пояснюють специфікою роботи фахівця водного транспорту [13].

Висновки. Проблема вибору копінг-стратегій поведінки одна з найбільш актуальних для спеціалістів особливих і екстремальних видів професійної діяльності, зокрема працівників водного транспорту. Узагальнюючи результати теоретичного дослідження, можна стверджувати, що копінг – це динамічний процес, перебіг якого зумовлений не тільки характеристиками самої ситуації, але і її взаємодією з особистісними характеристиками суб'єкта.

Проведено дослідження, спрямоване на вплив особистісних особливостей моряків на вибір копінг-стратегії поведінки. Унаслідок виявлено деякі особливості за середніми груповими показниками, а саме: обережне ставлення у міжособистісній комунікації та вибірковість у спілкуванні з членами екіпажу, схильність до самостійної роботи, обмежене коло близьких за інтересами та ціннісними орієнтаціями, відповідальність в ухваленні рішень, зосередженість, кмітливість. Також відмінною характеристикою є схильність до швидкого реагування та оцінки проблемних ситуацій.

За результатами багатомірного статистичного аналізу зроблено висновок, що для моряків характерне активне й послідовне обстоювання своїх інтересів, імпульсивність, схильність діяти за першою спонукою під впливом зовнішніх обставин, своєчасне ухвалення найбільш доцільних і обґрунтованих рішень, оскільки з цим пов'язана сама специфіка роботи. Відзначено характерне використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, відсторонення, гумору, знецінення, тощо.

Варто відзначити один із важливих аспектів, який полягає в прагненні бути вислуханим, отримати емпатичну відповідь, розділити з ким-небудь свої переживання, здобути підтримку. Припускаємо, що це пов'язано зі специфікою роботи, оскільки під час рейсу моряки, перебуваючи в соціальній ізоляції,

змушені долати різні форми комунікативних бар'єрів і знаходити спільну мову з тими, хто на борту, а з близькими людьми зв'язок обмежений або практично відсутній.

Отже, наявні психічні стани моряків істотно впливають на їхню поведінку і професійну діяльність. З урахуванням специфічних умов і характеру праці, психологічного мікроклімату на судні, цей вплив посилено концентрується в діях моряків під час вирішення робочих завдань, забезпечення безаварійного плавання та перебування на вахті.

Література

1. Боснюк В. Ф Роль копінг-поведінки у професійній діяльності рятувальника. *Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць.* 2014. №16. С. 21–30.

2. Броневицкий Г. А. Психология военных моряков: психические состояния. Москва: Образование – Культура, 2002. 317 с.

3. Дулин В. Н. Развитие профессионального опыта морских специалистов в учебно-тренажерных центрах: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. Калининград, 2006. С. 23–25.

4. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. Москва: Персэ, 2011. 335 с.

5. Кленова М. А. Влияние психоэмоционального состояния и личностных характеристик на выбор стратегий преодолевающего поведения. 2014. URL: http://www.gramota.net/materials/1/2015/8/16.html.

6. Лебедев И. Б. Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс-преодолевающего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля: автореф. дисс. доктора психол. наук: 05.26.02. СПб., 2002. 42 с.

7. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы. *Психологические исследования: электрон. науч. журн*. 2011. №3 (17). URL: http://psystudy.ru.

8. Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. *Психология деятельности в экстремальных ситуациях*. Харьков: Гуманитарный центр, 2007. 276 с.

9. Стрелкова О. В. Психологические аспекты профессиональной деятельности моряков. *Вестник Российского гос. ун-та им. И. Канта.* 2010. № 5. С. 45–51.

10. Суворова Г. А. Психология деятельности: учебное пособие для студентов психологических и педагогических вузов. Москва: ПЕР СЭ, 2003. 176 с.

11. Lazarus R., Perrez M., Reicherts M. Stress. Coping, and Health. *A Situation-Behavior Approach. Theory, Methods, Applications*. Seattle-Toronto-Bem-Gottingen: Hogrefe& Huber Publishers. 1992. P. 5–19.

12. Maddi S., Harvey R., Khoshaba D., Lu J., Persico M., Brow M. The Personality Construct of Hardiness III: Relationships with Repression, Innovativeness, Authoritarianism and Performance. *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74, № 32. P. 575–598.

13. Шафран Л. М., Псядло Э. М. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков. Одесса: Феникс, 2008. 292 с.

Отримано: 27січня 2020 р.

Прорецензовано: 27 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 27 січня 2020 р.

e-mail: nlucyk@ukr.net

marianna.kokhan@lnu.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-14-21

Жигайло Н. І., Кохан М. О. Організаційно-психологічний механізм розвитку інформаційної духовності в умовах суспільно-економічних криз. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 14–21.

УДК 316. 422 (477)

Жигайло Наталія Ігорівна,
доктор психологічних наук, професор кафедри менеджменту
Львівського національного університету імені Івана Франка
Кохан Маріанна Остапівна,
кандидат економічних наук, доцент кафедри менеджменту
Львівського національного університету імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДУХОВНОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ КРИЗ

Статтю присвячене важливості інформаційної духовності для сучасного суспільства. Дослідження базоване на вивченні процесу духовного становлення студентської молоді. Описано психологічні механізми формування інформаційної духовності в юнацькому віці. Мета дослідження – встановити психологічні закономірності та механізми інформаційного духовного становлення особистості студента.

Наукова новизна дослідження полягає у введенні поняття інформаційної духовності; у розробленні й апробації моделі духовності особистості; у виокремленні критеріїв, рівнів і показників інформаційної духовності особистості в юнацькому віці; у розкритті психологічних закономірностей інформаційного духовного становлення особистості у період юності; у розробленні й експериментальній апробації програми інформаційного духовного становлення особистості студента; у розробленні й апробації в межах указаної програми комплексної діагностико-корекційної системи.

***Ключові слова**: духовність, інформаційна духовність, інформаційно-духовна особистість, становлення інформаційної духовності особистості, студентська молодь, критерії інформаційної духовності, джерела інформаційної духовності.*

Nataliia Zhyhailo
Doctor of Psychology, Professor of Management Department,
Ivan Franko National University of Lviv, Lviv
Marianna Kokhan,
PhD in Economics, Associate Professor of Management Department
Ivan Franko National University of Lviv

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGICAL APPROACH TO INFORMATION SPIRITUAL DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF SOCIO-ECONOMIC CRISIS

The article is devoted to the importance of information spirituality for the modern society. The object of this study is the process of spiritual formation of student youth. The subject of research is psychological mechanisms of formation of information spirituality in adolescence. The purpose of the study is to establish the psychological patterns and mechanisms of information spiritual formation of the student's personality.

The scientific novelty of the research is to develop and approve: a model of personality spirituality; in identifying criteria, levels and indicators of information spirituality of a person at a young age; in the disclosure of the psychological patterns of information spiritual formation of the individual during adolescence; in the development and experimental testing of the program of information spiritual formation of the student's personality; in the development and testing within the framework of the specified program of complex diagnostic and correction system.

The spiritual development of the individual has been important to mankind at all times and ages. Nowadays, when the information-energy current collapses like an avalanche on a person, the spirituality of the individual becomes of particular importance. Along with great achievements in the development of society, the personality itself and his/her education, there are more and more noticeable problems that are directly related to the life and health of a young person, his/her life satisfaction and methods of self-realization. Also, a high level of education does not always guarantee that a person's life and activity will be guided by moral and spiritual principles, and there are many examples of this. In fact, without spiritual revival and renewal, the return of spirituality in the souls of people, it is impossible to speak of the affirmation of our society, its compliance with the norms of civil existence, legislative and real guarantees of the rights and freedoms of an individual, which are under priority throughout the civilized world.

Youth, as a subject and object of spiritual culture, in their interests, values, orientations, needs, actions reflect the level of spiritual culture of the society in which they live. At the same time, adaptation to spiritual culture develops spiritual needs,

shapes the intellectual, aesthetic interests of a person, reflects his/her inner wealth, degree of spiritual maturity or the level of qualities of personality, which is called spirituality.

Keywords: *spirituality, information spirituality, formation of information spirituality of a person, spiritual values, student youth, conceptual model, criteria and indicators of information spirituality.*

Постановка проблеми. Сучасна Україна повною мірою долучена до процесів інформатизації суспільства і формування єдиного світового інформаційного ринку. Глобалізація та цифровізація поглиблює входження України до світової суспільно-економічної системи, робить вразливою до перманентних криз. Останнім часом інформація набуває нових властивостей, які визначають її соціально-економічну цінність. Упровадження новітніх інформаційних технологій значно прискорює процес отримання, оброблення, аналізування інформації. Широкий і оперативний доступ до інформації підвищує ефективність її використання, що стає невід'ємним елементом управління всіма інститутами і процесами. Водночас робота з інформацією стає малокерованою, і разом зі спрощенням доступу до інформації спостерігаємо зниження її якості, правдивості, структурованості, відповідності нормам суспільної та особистої моралі.

Духовний розвиток особистості важливий для людства в усі часи й епохи. У наш час, коли інформаційно-енергетичний струм обрушується на людину стрімким потоком, духовність особистості перебуває під небезпекою і потребує серйозного вивчення та розвитку. Адже поряд із великими досягненнями в розвитку суспільства, самої особистості, її освіченості все більше помітні проблеми, безпосередньо пов'язані з життям та здоров'ям молодої особистості, її задоволенням життям і методами самореалізації.

Також високий рівень освіти не завжди дає гарантію того, що особистість у своєму житті та діяльності буде керуватися моральними та духовними принципами, і таких прикладів можна навести чимало. Справді, без духовного відродження й оновлення, повернення духовності в душі людей неможливо говорити про утвердження нашого суспільства, його відповідності нормам цивілізованого існування, законодавчих і реальних гарантій прав та свобод особистості, пріоритетних у всьому цивілізованому світі.

Аналіз останніх публікацій на тему дослідження. Проблемі духовності присвячено чимало досліджень: від Платона, Аристотеля, Памфіла Юркевича, Григорія Сковороди до наших днів – С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, В. П. Москалець, М. В. Савчин, В. Ф. Моргун, В. М. Жуковський, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, А. І. Пашук, В. П. Мельник, Н. І. Жигайло; світові класики: Ф. Лерш, К. Г. Юнг, К. Роджерс, Р. Мейо, Дж. Коннорс тощо. Серед сучасних закордонних досліджень варто виокремити працю Л. Брегмана з екології духовності [11], концепцію психологію духовності Л. Кулліфорда [11]. Найновіші дослідження Джонстона і Коуена, базовані на нових дослідженнях нейробіології, аналізують духовний досвід через призму нейронауки [14], визначають вплив духовності на інтелект [18]. Значну увагу теж звернено на практичні аспекти й роль духовності на робочому місці та в бізнесі [10, 12, 14, 15].

Великого значення духовності надавали завжди. За визначенням науковців, духовність – це загальнокультурний феномен, який містить у собі абстрактно-теоретичні цінності й ідеали, а також базований на принципах сумління, правди та краси.

Опираючись на попередні дослідження, ми з'ясували, що «в сучасній українській психології дослідження духовності відбувається за такими основними напрямками: філософсько-релігієзнавчим, предметом вивчення якого є духовність як віра у вищі сили (Г. С. Сковорода, Т. Г. Шевченко, Г. П. Ващенко); культурологічним, у якому духовність виступає як вияв особи в культурному світі через самовизначення та самореалізацію, що передбачає вищі почуття, здатність до емпатії, співчуття (М. І. Пірен, В. В. Москаленко, В. В. Рибалка); соціально-психологічним, у якому духовність виступає як специфічна властивість особистості двох основних потреб: ідеальної – пізнання і соціальної – жити та діяти для інших (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, М. В. Савчин, В. П. Москалець, І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, Н. І. Жигайло)» [3].

Метою нашого дослідження – встановити психологічні особливості та умови інформаційного духовного становлення особистості студентської молоді. Для досягнення поставленої мети треба вирішити такі ***завдання***:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз окресленої проблеми.
2. Запропонувати модель інформаційної духовності особистості.
3. Запропонувати вправи, спрямовані на розвиток інформаційного духовного становлення студентів.
4. Сформувати програму інформаційного духовного становлення молоді.

Виклад основного матеріалу. Задля реалізації вказаної мети ми використовували раніше досліджені характеристики духовності як інтегративної якості особистості, яка слугує однією з найбільш фундаментальних характеристик особистості як відкритої системи. Відштовхуючись від запропонованого визначення, що духовність – це складний психічний феномен; вияв внутрішнього світу особистості; інформаційно-енергетична структура особистості, насичена символами, якими вона володіє, ми запропонували термін «інформаційна духовність», який уперше використав наш сучасник, доктор економічних наук,

заслужений професор Львівського національного університету імені Івана Франка Хоронжий Андрій Гнатович. Професор Хоронжий А. Г. зробив великий внесок у концепцію самокерування способом життя, яка ґрунтується на мистецтві управління, під яким розуміють уміння думати, мріяти, передбачувати, планувати, організовувати й оцінювати результати діяльності й існування. Мистецтво самокерування способом життя, за професором А. Г. Хоронжим, формується на основі особистісних здібностей, досвіду і здобутків науки. Засади самокерування способом життя містять благополуччя, моральний дух, соціально-психологічний клімат, раду, лідерство, організацію діяльності, знання, що треба робити, зв'язки і відносини. Мистецтво самокерування можна порівняти з музичним мистецтвом, яке вимагає відповідного особистого обдарування і зусиль, наполегливості в освоєнні цінностей. Оволодіння мистецтвом самокерування вимагає набуття ґрунтовних знань, умінь і навичок для ухвалення рішень. Професор Хоронжий А. Г. уважає, що самокерування способу життя базоване на культурі управління, яка являє собою специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі духовних цінностей, у ставленні людини до природи, інших людей і самої до себе.

Культура самокерування способу життя містить такі характеристики, як: вихованість, скромність; уміння володіти собою – такт; увічливість, доброзичливість, повага до інших; гуманність життя – вища цінність; відчуття міри – кредо; гідність – відчуття спільності з іншими; інтелігентність – активне утвердження ідеалів соціальної справедливості. На основі циклу актуальних проблем удосконалення і розвитку соціального управління і самоврядування, аналітичної соціології та способу життєдіяльності людей, яким присвятив свою наукову діяльність професор Хоронжий Андрій Гнатович, створено науковий напрямок культури управління – соціальне управління. Постановка і дослідження проблем із названих напрямків дали змогу сформулювати оригінальні концепції, підходи й методи їх вирішення.

Зокрема, сформульовано концепцію інтенсифікації процесу управління, базовану на ущільненні управлінських операцій. Професор Хоронжий А. Г. розробив і обґрунтував для дослідження складних проблем соціального управління і самоврядування метод декомпозиції, який полягає у їх розчленуванні на частинні (локальні) проблеми. Узагальнення результатів вирішення частинних проблем становить результат вирішення складної проблеми. Професор розвинув структурно-функційний підхід до соціального управління і самоврядування, базований на функціях управління. Довів, що обсяги робіт у розрізі функцій управління стають основою організаційної побудови управлінського апарату й оптимізації апарату структурних підрозділів. Уміло поєднав теоретико-методологічні аспекти з конкретними соціологічними дослідженнями, що дозволило розвинути аналітичну соціологію і застосувати її для вивчення й дослідження соціальної та економічної сфер у регіоні.

Професор Хоронжий Андрій Гнатович наголосив на сучасних соціальних та економічних викликах і закликав розвивати інформаційну духовність. У зв'язку з цим ми представили вивчення інформаційної духовності та її значення для утвердження сучасної держави.

Під **інформаційною духовністю** ми розуміли наповнення інформаційного простору духовними цінностями задля формування високого рівня свідомості та самосвідомості особистості; розвитку її духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу життя, бути на передньому плані всього процесу життєдіяльності. Джерелами духовності слугують наука, культура, релігія, мистецтво, спорт тощо.

Для формування інформаційної духовності студентської молоді, ми запропонували:

1. Поняття «інформаційно-духовної особистості».
2. Авторську психологічну структуру інформаційно-духовної особистості.
3. Авторську модель інформаційного духовного становлення особистості молоді.
4. Програму тренінгу розвитку інформаційної духовності особистості.
5. Тематичний план спецкурсу «Психологія формування інформаційної духовності особистості».
6. Критерії розвитку інформаційної духовності особистості.
7. Джерела формування інформаційної духовності особистості.

Під терміном «інформаційно-духовна особистість» розуміємо особистість, яка є сучасною та цифрово грамотною, водночас у своїх думках і вчинках опирається на закони правди та справедливості; яка у своєму житті керується принципами істини та любові до ближнього; користується законами взаємоповаги та взаємодопомоги; інформаційний простір якої сповнений духовно-культурними надбаннями.

Авторську психологічну структуру інформаційно-духовної особистості (рис. 1) ми подали у вигляді дерева, основа (коріння) якого базується на чинниках саморегуляції – волі, совісті й вірі; а верхівка прагне до духовного зростання, тобто до самовдосконалення» [2]

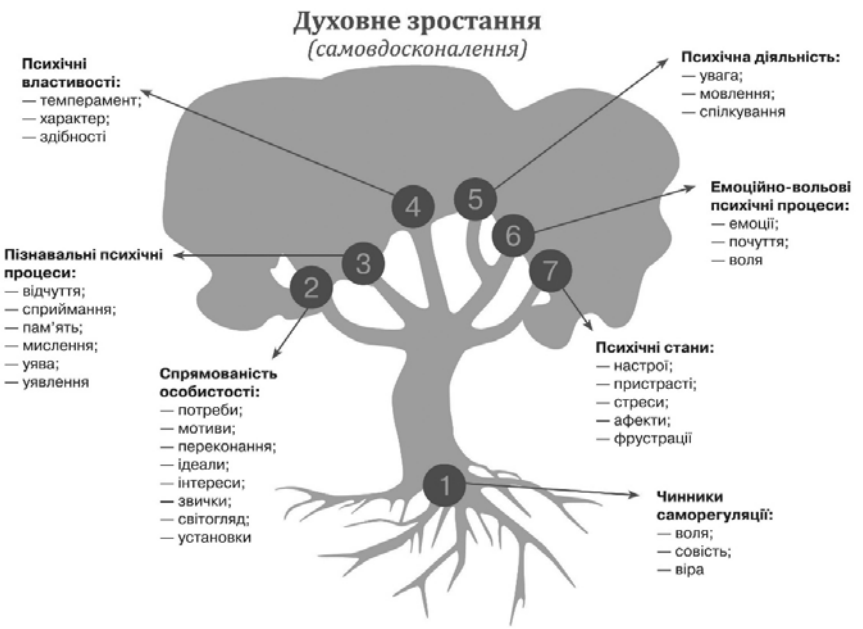


Рис. 1. Психологічна структура особистості за С. Максименко, Н. Жигайло

Авторська модель інформаційного духовного становлення особистості містить у собі інструментальний, потребово-мотиваційний та інтеграційний складники (рис. 2).

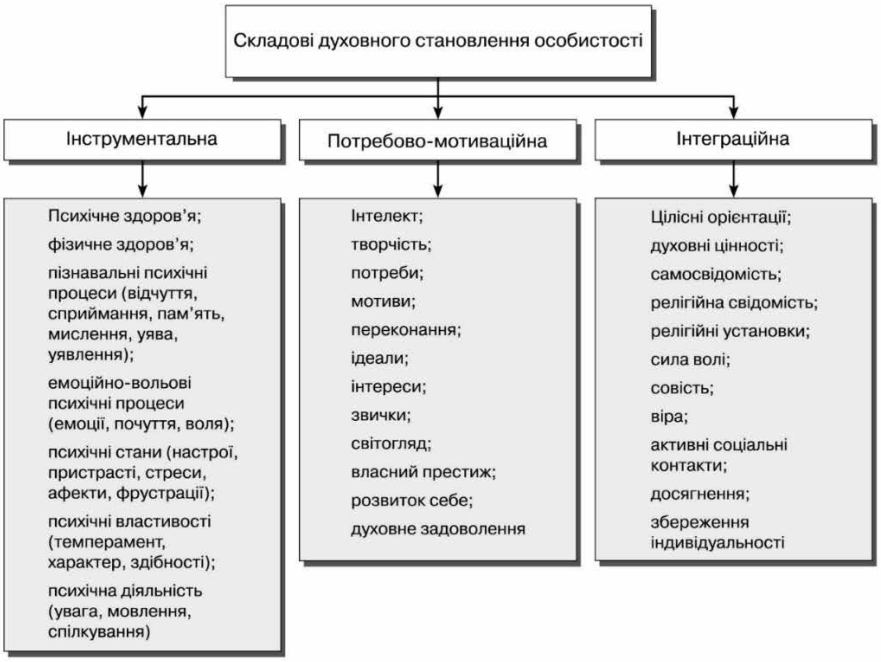


Рис. 2. Авторська модель інформаційного духовного становлення особистості

Також ми представили психологічний тренінг формування інформаційної духовності особистості студентської молоді. До кожного блоку «Програми тренінгу розвитку інформаційної духовності особистості» розроблено вправи, які можна використати відповідно до поставленої мети. Запропоновано також рольові та ділові ігри, мінідискусії, вправи із тренінгу особистісного зростання, вправи з тілесно зорієнтованого тренінгу, лекції, наукові семінари, круглі столи, конференції, конгреси, симпозіуми, реколекції тощо.

Перелік блоків та психолого-педагогічних і тренінгових вправ наведено в табл. 1.

Таблиця 1

«Програми тренінгу розвитку інформаційної духовності особистості»

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1	**2**	**3**
1	Вступ до роботи	1. Вправа «Знайомство». 2. Формування позитивного соціально-психологічного мікроклімату. 3. Психогімнастика.
2	Ціннісні орієнтації особистості	1. Проєктивний малюнок «Я і моє призначення». 2. Рольова гра «Покликання молодої людини?». 3. Ділова гра «Кодекс особистості XXI сторіччя». 4. Вправи на розслаблення та підвищення рівня довіри в групі.
3	Інформаційне духовне становлення особистості	1. Рольова гра «Я і моє майбутнє. Головні пріоритети». 2. Психологічний практикум «Дерево мого роду». 3. Вправа «Друзі та вороги в минулому». 4. Вправа на зняття напруги, вияв експресії через рух.
4	Духовні цінності особистості	1. Тренінг особистісного зростання «Я – очима інших. Формування довіри». 2. Обговорення «Вірянин. Ціннісні орієнтири». 3. Ділова гра «Якби Біблію написав Я?». 4. Вправа на зняття напруги, вияв експресії через рух.
5	Свідомість і самосвідомість особистості	1. Дискусія «Розвиток свідомості та самосвідомості особи». 2. Брейн-стормінг «Яким я бачу своє майбутнє» 3. Ділова гра «Совість. Чи потрібна вона у XXI сторіччі?» 4. Вправа на зняття напруги, вияв експресії через рух.
6	Обговорення підсумків тренінгу	1. Дискусія «Я – до початку роботи в Т-групі. Я – після закінчення роботи в Т-групі. Що в мені змінилося?» 2. Вправа на зняття напруги, вияв експресії через рух.
7	Кінцеве заняття «Моє майбутнє»	1. Формування екзистенційного «Я». 2. Розстикування почуття «Ми» в учасників тренінгу. 3. Вправа на зняття напруги, вияв експресії через рух.

На подальшому етапі дослідження ми запропонували комплексну «Програму інформаційного духовного становлення особистості», у якій передбачено діагностико-корекційну роботу, що дає змогу оцінити рівень інформаційної духовності особистості та сприяти його підвищенню. Програма передбачала формування системи цінностей як основи інформаційного духовного становлення особистості; виокремлення духовних цінностей як важливого чинника інформаційного духовного становлення особистості; тренінг як ефективний метод формування духовних цінностей особистості; виокремлення свідомості та самосвідомості як сутнісного складника інформаційної духовності особистості; лекції зі спецкурсу «Психологія інформаційного духовного становлення особистості» (табл. 2).

Таблиця 2

Тематичний план спецкурсу
«Психологія інформаційного духовного становлення особистості»

№ з/п	Тема
1	**2**
	Розділ І. Теоретико-методологічні основи інформаційного духовного становлення особистості
1	Психологічні основи інформаційного духовного становлення особистості.
2	Поняття інформаційного духовного становлення студентської молоді.
3	Головні джерела формування інформаційної духовності особистості.
	Розділ ІІ. Психологічне моделювання процесу інформаційного духовного становлення особистості
1	Духовні цінності як основа інформаційного духовного становлення особистості.
2	Умови формування ціннісних орієнтацій молоді.
3	Психологічна модель інформаційного духовного становлення особистості.
	Розділ ІІІ. Система цінностей як основа інформаційного духовного становлення особистості
1	Формування системи цінностей як основи інформаційного духовного становлення особистості

2	Духовні цінності як важливий чинник інформаційного духовного становлення особистості
3	Тренінг як ефективний метод формування інформаційних духовних цінностей особистості
	Розділ IV. Програма інформаційного духовного становлення молоді
1	Свідомість і самосвідомість як необхідний складник інформаційної духовності особистості
2	Діагностика інформаційної духовності особистості
3	Визначення рівнів інформаційної духовності за відповідними критеріями
	Усього: 60 год.

Щоб дослідити оцінку рівня розвитку інформаційної духовності у студентів, ми провели експеримент. У дослідженні взяли участь студенти закладів вищої освіти: 95 осіб.

Порівняння розподілу рівнів інформаційної духовності студентів «до» і «після» впровадження програми інформаційного духовного становлення особистості (рис. 3) проілюструвало ефективність застосованої програми. Зокрема, частка високого рівня інформаційної духовності в молоді зросла на 24 % (унаслідок впровадження програми інформаційного духовного становлення особистості).

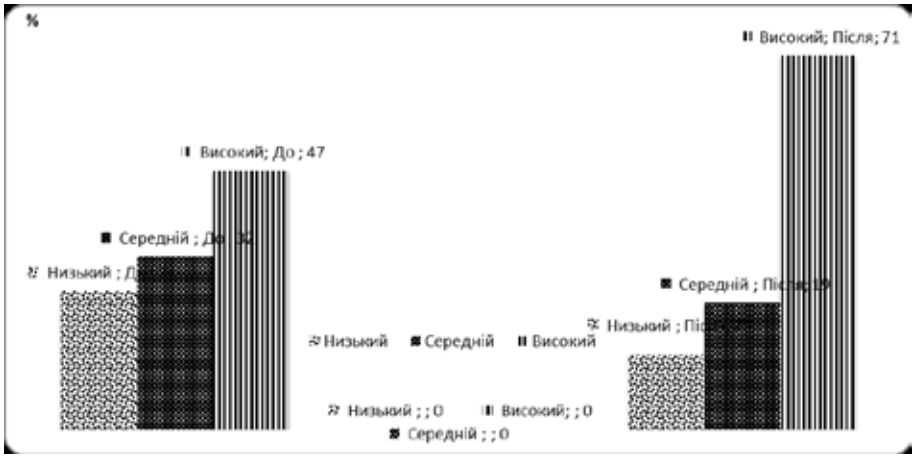


Рис. 3. Рівні розвитку інформаційної духовності студентів («до» і «після» впровадження програми інформаційного духовного становлення особистості)

Ми здійснили кореляційний аналіз здобутих результатів, зокрема встановили залежність і взаємовплив між: рівнем розвитку духовності й інтелекту; рівнем розвитку духовності й емпатії; рівнем розвитку духовності та рівнем реактивної тривожності; рівнем розвитку духовності та рівнем особистісної тривожності; рівнем розвитку духовності та рівнем релігійності; рівнем розвитку духовності та рівнем релігійних установок; рівнем розвитку духовності та матеріальними цінностями тощо (табл. 4).

Таблиця 4

Значущі показники досліджуваних характеристик (за результатами кореляційного аналізу)

	ОТ	РТ	РД	ХЦ	РЕ	РР	МЦ	РУ	РІ
ОТ	1,000	0,767	-0,711	0,538	-0,638	-0,563	0,641	-0,718	-0,385
РТ	0,758	1,000	-0,705	0,519	-0,582	-0,498	0,580	-0,712	-0,356
РД	-0,713	-0,715	1,000	-0,625	0,589	0,755	-0,657	0,626	0,473
ХЦ	0,547	0,531	-0,616	1,000	-0,613	-0,461	0,611	-0,619	-0,514
РЕ	-0,537	-0,581	0,591	-0,613	1,000	0,557	-0,584	0,499	0,584
РР	-0,565	-0,494	0,748	-0,500	0,557	1,000	-0,633	0,591	0,586
МЦ	0,639	0,581	-0,658	0,621	-0,567	-0,623	1,000	-0,677	-0,498
РУ	-0,711	-0,709	0,628	-0,631	0,478	0,591	-0,677	1,000	0,522
РІ	-0,381	-0,356	0,476	-0,522	0,583	0,586	-0,498	0,522	1,000

Умовні позначення:

ОТ – особистісна тривожність; РТ – ситуативна тривожність; РД – рівень духовності; ХЦ – хаос цінностей; РЕ – рівень емпатії; РР – рівень релігійності; МЦ – матеріальні цінності; РУ – релігійні установки; РІ – рівень інтелекту.

Також ми представили критерії, яким повинна відповідати інформаційно-духовна особистість: **моральні:** для інформаційно-духовної особистості характерна чесність, справедливість, гідність; вона має діловий та особистісний авторитет, етично-діловий такт і радість від спілкування; любить свою працю і відповідально ставиться до неї; **інтелектуальні:** високий рівень фахової підготовки; точність пам'яті, гнучкість мислення, творчість уяви; темперамент, лабільна нервова система (вроджені чинники); сила волі й віра (набуті чинники); мовленнєва культура, риторика; інтуїція; спостережливість; **фізичні та канонічні:** одяг, постава, поведінка; шляхетність, одухотворення.

Джерела інформаційно-духовної особистості: соціальні мережі з використанням духовної інформації, якою є Святе Письмо, богослов'я (як наука про Бога), Свята літургія – учителька життя (А. Шептицький), Молитва – розвиток душі, церковне мистецтво, християнська філософія (пізнання Бога); природа, культура, мистецтво, спорт тощо.

На сьогодні Україна зробила значний цифровий стрибок і перейшла на вищий технологічний рівень розвитку. Однак утвердження і розквіт нашої держави можливий лише за умови професійного та інформаційно-духовного становлення кожного громадянина, професіонала, фахівця, який має стати вирішальною силою, що забезпечить незворотність поступу України до своєї волі, слави, економічного та соціального добробуту, здорової нації, сильної держави світового рівня.

Висновки. Інформаційна духовність – це наповнення інформаційного простору духовними цінностями задля формування високого рівня свідомості та самосвідомості особистості; розвитку її духовних пріоритетів; обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу життя, бути на передньому плані всього процесу життєдіяльності.

Як свідчать результати кореляційного аналізу, розвинена духовність особистості має тісний обернений зв'язок із рівнем тривожності, хаосом цінностей, дозволяє знизити рівень залежності від матеріальних цінностей. Водночас продемонстровано тісний позитивний взаємозв'язок духовності з рівнем емпатії та розвитком інтелекту.

На основі результатів психологічного тренінгу можна стверджувати про те, що молода особа перебуває на етапі духовного становлення тоді, коли вона: по-перше, убачає сенс у тому, що відповідає духовним ідеалам і до чого водночас у неї є можливості; по-друге, має розвинені відповідні риси характеру, знання і вміння, що дають змогу досягти поставленої мети, реалізувати себе у своєму духовному становленні.

Перспективи подальших досліджень Урахування результатів дослідження важливе для розроблення й оновлення навчальних програм, вибору навчального інструментарію та контенту викладачами, а також створення інформаційного забезпечення дисциплін усіх напрямів. Запропонована в дослідженні методологія може бути використана для розширення дослідження і застосування обраних методів і підходів до інших об'єктів дослідження – науковців, менеджерів, підприємців, громадських діячів тощо.

Література

1. Балл Г., Трач Р. Психологія і духовність. Гуманістична психологія. Київ: Пульсари, 2005. 279 с.

2. Жигайло Н. І., Карпінська Р. І. Психологія особистісного та духовного зростання лідера. *Психологічний журнал*. № 1 (21) 2019. file:///C:/Users/user/Downloads/psch_2019_1_6.pdf

3. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця : Монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 336 с.

4. Жигайло Н.І., Кохан М.О., Данилевич Н.М. Психологія бізнесу та управління : навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2019.308 с.

5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : наук. монографія. К. : КММ, 2006. 255 с.

6. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. К. : КММ, 2007. 296 с.

7. Москалець В. П. Психологія особистості : навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2013. 416 с.

8. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2005. 278 с.

9. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія. Івано- Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. 203 с.

10. Blayone T., Mykhailenko O.; Kavtaradze M.; Kokhan M.; vanOostveen R.; Barber W. Profiling the digital readiness of higher education students for transformative online learning in the post-Soviet nations of Georgia and Ukraine. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 37 (2018). URL: https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-018-0119-9

11. Bregman, L. The Ecology of Spirituality: Meanings, Virtues, and Practices in a Post-Religious Age. Baylor University Press, 2014. Project MUSE. URL: muse.jhu.edu/book/28848.

12. Caroline H. Liu, Peter J. Robertson. Spirituality in the Workplace: Theory and Measurement. *Journal of Management Inquiry.* 2010. Volume: 20. Issue: 1. Page(s): 35-50 URL: https://doi.org/10.1177/1056492610374648

13. Culliford L. The Psychology of Spirituality: An Introduction. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, 2011, 256 p.

14. Johnstone B., Cohen D. Neuroscience, Selflessness, and Spiritual Experience: Explaining the Science of Transcendence. San Diego, CA, Academic Press, 2019, 181 pp.

15. Kokhan M. Kehrein E. Transfer of European experience in the development of entrepreneurial motivation. Philosophy & psychology of leadership in business, education and government. March 15, 2019, Lviv. P. 3-6.

16. Mayer J. D. Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*. Volume 10, 2000. P. 47-56

17. McMinn, M. R., Hathaway, W. L., Woods, S. W., & Snow, K. N. (2009). What American Psychological Association leaders have to say about Psychology of Religion and Spirituality. *Psychology of Religion and Spirituality,* 1(1), 3 P. 47-56

18. Robert A. Emmons. Spirituality and Intelligence: Problems and Prospects. *International Journal for the Psychology of Religion.* Volume 10, 2000. Issue 1. P. 57-64

Отримано: 26 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 січня 2020 р.

e-mail: aln.frolova@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-22-26

Журавльова О.В. Конструювання афективно-мотиваційного виміру моделі особистості прокрастинатора. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 22–26.

УДК 159.943.7

Журавльова Олена Вікторівна,
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедра загальної та соціальної психології і соціології,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

КОНСТРУЮВАННЯ АФЕКТИВНО-МОТИВАЦІЙНОГО ВИМІРУ МОДЕЛІ ОСОБИСТОСТІ ПРОКРАСТИНАТОРА

У статті феномен прокрастинації розглянуто з позиції складного та багатовимірного конструкту, що охоплює когнітивні, афективні та поведінкові аспекти функціювання особистості. Наголошено на специфіці вияву емоційної сфери прокрастинатора. Водночас констатовано, що виникнення емоцій в індивіда нерозривно пов'язане з мірою задоволення власних потреб та реалізації інтересів. З огляду на це, основною метою праці є конструювання афективно-мотиваційного виміру моделі особистості схильної до дилаторної поведінки.

Автор припускає, що загальний емоційний фон прокрастинатора має астенічну спрямованість, що детермінує його знижену активність, невпевненість. Виокремлюючи тривожність як один з елементів афективного виміру досліджуваних, пропонує тлумачити її як емоційний патерн, що охоплює одразу кілька переживань, зокрема, страх, почуття провини, печаль, сором. Подаючи аргументи, що підтверджують наявність взаємозв'язку між схильністю до зволікання та депресією, відзначає, що останню треба розглядати як складну комбінацію базових емоцій, серед яких: печаль, гнів, відраза, презирство, страх, провина та збентеження. Окрім цього, відповідно до поданих у статті ідей, прокрастинаторові притаманний підвищений рівень схильності до прояву агресивної поведінки.

Під час опису корелят прокрастинації зазначено, що центральне місце в мотиваційній сфері особистості, схильної до зволікання, належить її прагненню до уникнення потенційних невдач. На цій основі стверджено, що ймовірність прояву відтермінування підвищується прямопропорційно до зростання занепокоєння індивіда з приводу можливості настання негативних наслідків у разі неуспішного виконання певного завдання.

У статті відзначено, що тоді як мотив уникнення невдач вчені систематично позиціюють як одну з ключових характеристик прокрастинатора, опис інших властивостей його мотиваційного профілю в науковій літературі фактично відсутній. Відтак, важливо виявити відмінності в ієрархії потреб, пов'язаних із різними сферами життя, між особами, схильними до зволікання, та респондентами, для яких така звичка не характерна.

Як основну перспективу подальших досліджень указано емпіричну перевірку створеної моделі.

Ключові слова: *прокрастинація, тривожність, депресія, агресія, мотивація уникнення невдач.*

Olena Zhuravliova,
Lecturer of the Department of General and Social Psychology and Sociology
Lesia Ukrainka Eastern European National University

CONSTRUCTION OF THE AFFECTIVE-MOTIVATIONAL DIMENSION OF THE MODEL OF PROCRASTINATION PERSON

In the article, the phenomenon of procrastination is considered from the perspective of a complex and multidimensional construct that includes cognitive, affective and behavioral aspects of personality. We draw our attention on the specific manifestation of the emotional sphere of the procrastinator. At the same time, it is stated that the emergence of emotions in an individual is inextricably linked with the degree of satisfaction of their needs and t realization of their own interests. With this in mind, the main purpose of the work is to construct an affective-motivational dimension of the model of personality prone to dilatory behavior.

The author assumes that the general emotional background of the procrastinator is characterized by an asthenic orientation, which determines its reduced activity and uncertainty. Highlighting anxiety as one of the elements of the affective dimension of the subjects, we propose to interpret it as an emotional pattern, covering at once several emotions, in particular, fear, guilt, sadness, shame. In its arguments that confirm the relationship between proclivity for procrastination and depression, it is noted that the latter should be seen as a complex combination of underlying emotions, including sadness, anger, disgust, contempt, fear, guilt and embarrassment. In addition, according to the ideas presented in the article, the procrastinator has an increased tendency to exhibit aggressive behavior.

Aggressiveness, as a personality attribute, being focused on the promotion and protection of self-interest, in the normative version, activates the process of achieving the desired goals. On the other hand, this characteristic may be the result of procrastination in the case where the individual passes through an intrapsychic conflict between his own expectorations and the actually achieved results. But in a problem situation, the individual bound to perform an unpleasant task or make a difficult decision is inclined to be so aggressive for the content of the task that the force of emotional reaction will interfere with the implementation of this case.

In the description of the correlates of procrastination, it is noted that the centrality in the motivational sphere of a person prone to delay belongs to his/her desire to avoid potential setbacks. On this basis, it is argued that the likelihood of delaying increases in direct proportion to the increase in anxiety of the individual about the possibility of negative consequences in case of failure to perform a certain task.

The article notes that while the motive for avoiding failure is systematically positioned by scientists as one of the key characteristics of the procrastinator, description of other properties of his/her motivational profile in the scientific literature is actually missing. Therefore, it is an important task to identify differences in the hierarchy of needs related to different spheres of life between people who are prone to delay and respondents who are not so habitual.

Empirical verification of the created model is also indicated as the main prospect of further research.

Keywords: *procrastination, anxiety, depression, aggression, motivation for failure avoidance.*

Постановка проблеми. Самореалізація посідає одне з ключових місць у системі цінностей сучасної людини. Відтак, особливої актуальності та соціальної значущості набувають дослідження, зорієнтовані на виявлення та вивчення чинників, що детермінують зниження продуктивності особистості, концентрації на виконанні завдання, рівня її дисциплінованості. З огляду на це, закономірним є стрімке зростання інтересу науковців до феномену відкладання справ «на потім». У сучасній психологічній літературі вказане явище отримало назву прокрастинації (лат. pro – «уперед, далі», crastinate – «завтра») – відтермінування важливих завдань на пізніший термін, супроводжуване негативними емоційними переживаннями, що призводить до зниження якості та ефективності діяльності.

Попри систематичне збільшення кількості досліджень, присвячених аналізу окресленої проблематики, узгодженої наукової думки щодо сутності та змісту прокрастинації досі немає. Намагаючись визначити ключові риси, що становлять структуру особистості, схильної до дилаторної поведінки, учені зосереджують увагу на різних аспектах, зокрема, когнітивних, поведінкових. Однак найчастіше дослідники вказують на потребу вивчати емоційний вимір цього концепту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На виокремленні афективного компоненту прокрастинації як обов'язковій умові ґрунтовної концептуалізації цього феномену наголошувало багато вчених [8, 15, 18]. У низці наукових праць знаходимо емпіричне підтвердження вказаної думки. Наприклад, М. Хагбін, дослідивши 200 студентів Карлтонського університету, зафіксував, що негативні емоції та психологічні проблеми властиві респондентам із високим рівнем прокрастинації більшою мірою, ніж особам, не схильним до зволікання. Учений відзначає, що серед досліджених прокрастинаторів 78% осіб оцінили свій загальний емоційний стан як негативний. Окрім цього, указані студенти зауважили, що часто відчувають провину (87%), знервованість (84%), огиду до себе (68%), безпорадність (66%), млявість (64%), сором (60%), гнів (60%), страх (60%), сум (55%), ненависть (45%) [13].

Л. Хейкок відзначив, що після відкладання певних завдань власний емоційний стан як негативний описали понад 80% осіб, схильних до прояву дилаторної поведінки [14]. Подібні результати отримали представники Procrastination Research Group у результаті інтернет-опитування, яке охопило понад 9000 респондентів, 94% з яких уважають, що зволікання не дає змоги їм відчути себе цілком щасливими, а 18% досліджуваних констатували, що таке відтермінування надзвичайно деструктивно впливає на їхнє життя [15].

Виклад основного матеріалу. Варто зауважити, що виникнення емоцій у людини тісно пов'язане з її оцінкою наявної ситуації на основі власних потреб та інтересів. Таким чином, емоційна та мотиваційна площина створюють нерозривну єдність. Відтак, конструюючи модель прокрастинації, об'єднуємо їх під назвою *афективно-мотиваційного* виміру цього феномену.

М. Хагбін, звертаючись до основних положень теорії контролю дій Куля, відзначає, що саме дисфункція механізмів самоконтролю емоцій та мотивації створює підґрунтя для прояву прокрастинації індивіда, адже в цьому разі зростає його схильність до відволікання на конкурентні поведінкові тенденції, що суперечать заздалегідь визначеній меті [15].

Ефективна регуляція емоцій передбачає усвідомлення того, що позитивні почуття сприяють концентрації на завданні та підвищенні рівня успішності його виконання, тоді як негативні зумовлюють зниження продуктивності діяльності. З огляду на це, особистість намагається викликати саме мобілізувальні почуття, які сприятимуть реалізації актуальної інтенції. У разі ж виникнення демобілізувальних реакцій, в умовах неефективної емоційної регуляції, сприйнятливість до відтяжних чинників зростає, що створює основу для прояву дилаторної поведінки.

Конструюючи афективний складник моделі особистості, схильної до зволікання, уважаємо доцільним зосередитись як на специфіці притаманного їй емоційного фону загалом, так і конкретних емоційних патернах зокрема.

Емоційний фон розглядаємо як стійкий тривалий стан, що інтегрує всі афективні відклики індивіда на зовнішні та внутрішні впливи без чіткого усвідомлення їх змісту. Таким чином, представлена властивість має не предметний, а особистісний характер. На нашу думку, як синононімне доречно використовувати поняття П. Якобсона «емоційне самопочуття» людини [1].

Варто зауважити, що вказаний особистісний стан накладає значний відбиток на поведінку, адже може стимулювати або ж, навпаки, пригнічувати діяльність.

Аналізуючи результати поданих у науковій літературі досліджень, які відображають властиві прокрастинаторам особливості, припускаємо, що їхній загальний емоційний фон, як правило, має астенічну спрямованість, що обумовлює знижену активність, підвищену втомлюваність, невпевненість, бездіяльність [4]. Отже, закономірним, на наш погляд, є їхній систематичний прояв пасивного ставлення до різних життєвих ситуацій, що часто обумовлено песимістичною позицією до їх оцінки. Варто відзначити, що особи, схильні до прокрастинації, можуть виявляти надмірно низький рівень задоволеності власним життям загалом.

Поняття «емоційний патерн» у нашій праці інтерпретуємо як «комбінацію двох або декількох базових емоцій, що за конкретних умов розгортаються одночасно чи в певній послідовності і взаємодіють між собою так, що кожна з них мотиваційно впливає на індивіда та його поведінку» [3].

Узагальнюючи результати закордонних і вітчизняних досліджень, відзначимо, що в контексті вивчення дилаторної поведінки науковці найчастіше зосереджують увагу навколо схильності прокрастинаторів до тривожності (нейротизму) та депресивності. Водночас спостерігаємо і поступове зростання інтересу вчених до аналізу взаємозв'язку досліджуваного феномену з агресією.

Виокремлюючи тривожність як один із елементів афективної площини прокрастинатора, наголошуємо, що тлумачимо її саме як емоційний патерн, визначення якого подано вище. Відтак, ґрунтуючись на даних регресійного аналізу К. Ізарда та С. Бламберга, розглядаємо невротичність не як монолітну особистісну властивість, а як багатокомпонентне утворення, що охоплює одразу кілька переживань, зокрема, страх, почуття провини, печаль, сором [7].

Наявність позитивного зв'язку між прокрастинацією та нейротизмом зафіксували різні вчені [21, 24, 25]. Наприклад, Е. Розблюм, Л. Соломон і Дж. Муракамі внаслідок проведеного опитування студентів констатували, що близько 40% респондентів повідомили, що в період зволікання з підготовкою до іспиту відчували тривогу [20]. В. Мак-Коун із колегами зауважили, що проведення факторного аналізу засвідчило, що саме співвідношення між прокрастинацією та нейротизмом пояснило 80% дисперсії [17]. Подібні результати, дослідивши 168 студентів, представили Дж. Кесседі та Р. Джонсон, які зосередились на вивченні взаємозв'язку схильності до зволікання, тривожності та працездатності осіб. Учені припустили, що високий рівень нейротизму детермінує низьку продуктивність, унаслідок чого особистість відкладає виконання завдання [9].

Ґрунтуючись на теоретичному вивченні окресленої проблематики, відзначимо, що виникнення тривожності часто пов'язують із ірраціональними когніціями, які відображають невпевненість індивіда у власній здатності успішно завершити завдання, страх негативної оцінки з боку інших. Саме з огляду на це вважаємо закономірним те, що вказаний емоційний патерн детермінує дилаторну поведінку.

Водночас зауважимо, що нашу гіпотезу варто перевірити в подальшому. Адже висвітлені в літературі емпіричні дані розрізнені. Поряд із думкою, відповідно до якої нейротизм – це стійка риса прокрастинатора, знаходимо результати досліджень, що заперечують цю ідею.

Наприклад, П. Стіл, вивчаючи окреслену проблематику, відзначив, що кореляція між двома вказаними параметрами наявна, однак її рівень надто низький ($r = 0.24$). Тому, з погляду науковця, хоча негативний вплив тривожності на індивіда очевидний і, зважаючи на це, особистість може виявляти підвищену критичність до власної поведінки, проте немає підстав стверджувати, що наслідком такого нейротизму є схильність до зволікання [22]. К. Лей та С. Сільвермен неодноразово тестували рівень тривоги у студентів до та після іспитів, але не виявили жодного взаємозв'язку між нею та прокрастинацією [16]. Окрім цього, Донованове значення кореляційної розмірності ($r = 0.28$) між прокрастинацією та тривогою, пов'язаною зі страхом смерті, суттєво не відрізняється від показника П. Стіла під час дослідження взаємозалежності між схильністю до зволікання та загальним рівнем нейротизму [10]. Своєю чергою Б. Такмен виявив, що прокрастинація корелює з тривожністю негативно. Тобто невротичні реакції, навпаки, мобілізують особистість і стимулюють до виконання потрібних завдань [23].

Як один із елементів афективної сфери прокрастинатора розглядаємо й депресивність. Відзначимо, що, ґрунтуючись на теорії диференціальних емоцій Ізарда, інтерпретуємо її як складний патерн базових емоцій, який містить, насамперед, печаль, а також різні комбінації гніву, відрази, презирства (ворожі почуття до себе та інших), страху, провини та збентеження [3].

Підтвердження взаємозв'язку прокрастинації та депресії знаходимо в багатьох наукових працях. А. Бек стверджує, що втрата здатності до самомобілізації – один із ключових симптомів особистості як за найлегших, так і найважчих форм депресії. Індивід, як правило, при цьому усвідомлює потребу виконати певну діяльність, однак не відчуває внутрішнього стимулу, достатнього для початку її реалізації. Навіть імовірність настання негативних наслідків через подібну пасивність не впливає на нього мотиваційно [6].

Учений відзначає, що у випадках легкої депресії людина, зазвичай, зволікає лише з тими справами, які не приносять негайного задоволення, тоді як у разі більш вираженого прояву вказаного стану їй може

бракувати мотивації навіть для виконання звичних повсякденних завдань. Водночас для осіб, пригнічення яких сягає дуже високого рівня, характерний повний «параліч» волі [6].

Відповідно до когнітивної теорії А. Еліса й В. Кнауса, уникнення діяльності – це результат ірраціональних переконань індивіда з депресивними ознаками [11]. П. Р. Грекко наводить приклади висловлювань, які розкривають негативний світогляд осіб схильних до депресії: «Я не хороший, усе жахливо. Я нічого не можу зробити правильно і, напевно, ніколи не зможу. Усе безнадійно» [12].

Подібні ідеї подано в атрибутивній теорії М. Селігмана. На думку вченого, особистість, якій властиві почуття безпорадності та депресія, часто схильна вбачати причини всіх негативних подій у власних небажаних властивостях, які вона оцінює як стабільні та глобальні. Тобто прокрастинатор уважає, що зниження його продуктивності – це наслідок власної ліні та нікчемності. Отже, очікування людини, що будь-які її дії виявляться неефективними, детермінують посилення негативних емоцій та подальшу відмову від активності, спрямованої на реалізацію попередньо визначеної мети [19].

Як зазначено вище, конструюючи модель особистості прокрастинатора, припускаємо, що, окрім підвищеної тривожності та репресивності, він здатен надмірно виявляти агресивність.

Агресивність, як властивість особистості, насамперед зорієнтована на просування та захист власних інтересів, а, відтак, у нормативному варіанті активізує процес досягнення бажаних цілей. З іншого ж боку, уважаємо, що вказана характеристика може бути результатом прокрастинації у випадку, коли індивід переживає інтрапсихічний конфлікт між власними експектаціями та реально досягнутими результатами.

Стверджуємо, що, потрапивши в проблемну ситуацію, індивід, зобов'язаний виконати неприємне завдання чи ухвалити складне рішення, схильний так агресивно ставитися до змісту завдання, що сила емоційної реакції заважатиме реалізації цієї справи.

Водночас зауважимо, що хоча вивчення агресії як супутнього чинника під час різних психічних розладів має тривалу історію, однак специфіка її вияву в контексті дослідження проблематики прокрастинації фактично залишається поза увагою науковців. Сьогодні трапляються лише поодинокі праці, у яких подано емпіричне обґрунтування особливостей співвідношення двох указаних феноменів [2]. Відтак, подальше вивчення специфіки цього взаємозв'язку – одне зі сформульованих завдань у нашій науковій розвідці.

Поданий аналіз емоційних реакцій, властивих прокрастинатору, підкреслює єдність його афективних і мотиваційних характеристик. Погоджуємось із К. Ізардом, відповідно до уявлень якого провідна в людини емоція взаємодіє з її наміром та регулює його в одному з трьох можливих напрямків: посилює, послаблює чи пригнічує [3]. З огляду на це вважаємо, що особі, схильній до дилаторної поведінки, як правило, властива деструктивна мотивація або ж її відсутність.

Описуючи кореляти прокрастинації, значна кількість науковців зазначає, що центральне місце в мотиваційній сфері особистості, схильної до зволікання, належить її прагненню уникати потенційних невдач. Цілком логічне, на нашу думку, припущення, згідно з яким імовірність прояву прокрастинації підвищується прямопропорційно до зростання занепокоєння індивіда з приводу можливості настання негативних наслідків у разі неуспішного виконання певного завдання.

Прояв указаного мотиву А. Бек розглядає як результат специфічного когнітивного процесу, який полягає в усвідомленні, визнанні та передбаченні того, що в результаті дій особи може відбутися щось, небажане для неї [6].

Відзначимо, що, зазвичай, подібне негативне очікування детерміновано не об'єктивними когніціями, а суб'єктивними ірраціональними переконаннями, притаманними прокрастинатору. В. Кнаус страх невдачі пов'язує зі схильністю особистості до перфекціонізму [11]. Людське усвідомлення недосяжності власних нереалістичних ідеалів супроводжується формуванням упевненості в невідворотності неуспішного завершення складного завдання, а, відтак, закономірні спроби відтермінувати такі задачі.

З огляду на це, на нашу думку, очевидним є зв'язок мотивації уникнення невдач із низькою оцінкою прокрастинатора своєї самоефективності. Відповідно до основних положень соціально-когнітивної теорії, яку запропонував Бандура, невпевненість особистості у власних можливостях зумовлює бажання уникнути зони своєї некомпетентності та спонукає до дилаторної поведінки [5].

В окресленому контексті цікаві ідеї Р. Бірі. На думку науковця, установки індивіда, якому властивий страх невдачі, можна сформулювати так: (1) те, що я роблю, безпосередньо відображає мої здібності, а (2) рівень моїх здібностей визначає те, наскільки я цінний як людина, тобто що вищі в мене здібності, то вище моє відчуття самоцінності. Відтак, (3) результати моєї діяльності відображають мою особистісну цінність. Указані переконання Р. Бірі сформулював як таке рівняння [8]: самоцінність = здібності = успішність виконання роботи

Отже, неуспішне завершення завдання за умови максимального докладання зусиль – це підґрунтя для негативної оцінки не лише вмінь людини, безпосередньо пов'язаних із виконанням конкретної діяльності, а й власної особистості загалом. Таким чином, зволікання, на думку дослідника, відіграє роль захисного механізму Его прокрастинатора, адже дає змогу пояснити власну невдачу браком зусиль, а не компетентності.

Водночас зауважимо, що тоді як мотив уникнення невдач учені систематично позиціюють як одну з ключових характеристик прокрастинатора, у науковій літературі фактично немає опису інших властивостей його мотиваційного профілю. Відтак, важливим завданням уважаємо виявити відмінності в ієрархії потреб, пов'язаних із різними сферами життя, між особами, схильними до зволікання, та респондентами, для яких така звичка не характерна.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз наукової літератури становить підґрунтя тлумачення феномену прокрастинації з позиції складного та багатовимірного конструкту, що охоплює когнітивні, афективні та поведінкові аспекти функціювання особистості. Особливий інтерес у вчених викликають саме особливості емоційного самопочуття індивіда, схильного до прояву дилаторної поведінки, нерозривно пов'язані із задоволенням його потреб та реалізацією визначених інтенцій. Відтак, результатом наукового пошуку стало конструювання афективно-мотиваційного виміру моделі особистості прокрастинатора. Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка створеної моделі.

Література

1. Богословский В. В. Общая психология / под ред. Богословского В. В., Ковалева А. Г., Степанова А. А. Москва: Просвещение, 1981. 384 с.

2. Зверева М. В., Ениколопов С. Н., Олейчик И. В. Прокрастинация и агрессия при психической патологии у лиц молодого возраста. *Психологическая наука и образование*. 2015. Т. 20. № 2. С. 70–77.

3. Изард К. Э. Психологи я эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.

4. Сидоров П. И., Парняков А. В. Введение в клиническую психологию: учебник для студентов медицинских вузов. Т. I. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 416 с.

5. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes.* 1991. P. 248–287.

6. Beck A. T. Depression: Causes and Treatment. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 370 p.

7. Blumberg S. H., Izard C. E. Affective and cognitive characteristics of depression in 10- and 11-year-old children. Journal of Personality and Social Psychology. 1985. 49(1). P. 194–202.

8. Burka J., Yuen L. M. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Boston: Da Capo Lifelong Books, 2008. 336 p.

9. Cassady J. C., Johnson R. E. Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology.* 2002. 27(2). P. 270–295.

10. Donovan J. M. Relating psychological measures to anthropological observations: Procrastination as a field proxy for death anxiety? *Journal of Social Behavior and Personality*. 1995. 10. P. 465–472.

11. Ellis A., Knaus W. Overcoming procrastination. New York: Signet, 1977. 180 p.

12. Grecco P. R. A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: development of a procrastination self-statement inventory: doctoral dissertation. Fresno: California School of Professional Psychology, 1984. 640 p.

13. Haghbin M. Conceptualization and operationalization of delay: Development and validation of the multifaceted measure of academic procrastination and the delay questionnaire. (Unpublished PhD). Ottowa: Carleton University, 2015. 757 p.

14. Haycock L. A. The cognitive mediation of procrastination: An investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs: doctoral dissertation, University of Minnesota, 1993. 2261 p.

15. Klingsieck K. B. Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist.* 2013. Vol. 18(1). P. 24–34.

16. Lay C., Silverman S. Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*. 1996. 21(1). P. 61–67

17. McCown W., Petzel, T., Rupert P. An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*. 1987. 8(6). P. 781–786.

18. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*. 2000. Vol. 14. P. 141–156.

19. Peterson C., Seligman M.E.P. Helplessness and attributional style in depression. *Symposium on the Development of Metacognition, the Formation of Attributional Styles, and the formation of Self-Instruction. University of Pennsylvania.* 1980.

20. Rothblum E. D., Solomon L. J., Murakami J. Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*. 1986. 33(4). P. 387–394.

21. Schouwenburg H. C., Lay C. H. Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*. 1995. 18(4). P. 481–490.

22. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 2007. 133(1). P. 65–94.

23. Tuckman B. W. The development and concurrent validity of the Tuckman Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement.* 1991. 51. P. 473–489.

24. van Eerde W. A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*. 2003. 35(6). P. 1410–1418.

25. Watson D. C. Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences*. 2001. 30(1). P. 149–158.

Отримано: 15 січня 2020 р.

Прорецензовано: 16 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 16 січня 2020 р.

e-mail: volodymyr.ilnytskyi@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-27-31

Ільницький В.О. Політична ідентифікація як психологічний механізм самовизначення студентів у контексті політичної культури. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 27–31.

УДК 378:316.6-029:32

Ільницький Володимир Олегович,
аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія»

ПОЛІТИЧНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

За результатами теоретичного й емпіричного дослідження встановлено психологічні особливості політичної ідентифікації студентів у взаємозв'язку з механізмами їхнього політико-ідеологічного самовизначення в контексті політичної культури.

Ключові слова: *політична ідентичність, ідентифікація, політико-ідеологічне самовизначення, політична культура.*

Volodymyr Ilnytskyi,
Postgraduate Student at the Department of Psychology and Pedagogics
The National University of Ostroh Academy

POLITICAL IDENTIFICATION AS A PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF STUDENTS SELF-DETERMINATION IN THE CONTEXT OF POLITICAL CULTURE

Analysis of the phenomenon of political culture in many cases inevitably linked to the concepts of "political identity" and "political identification". This article clarifies how the concepts of "identity" and "political culture" relate. It is stated that political identification is an integral part of the socialization of the individual in the process of which political culture is formed. The latter, in turn, forms the basis for the unification of individual and collective identities. On the other hand, political identity is shaped by the influence of political culture formed in society. Thus, the notion of "identity" can serve as a meaningful issue in the analysis of political culture.

Political identity as a psychological concept is a part of the personality identity, its self-concept, and is regarded as one of the components of the personality structure (E. Erickson, J. Marcia). From a socio-psychological point of view, identity is the result of identifying a person or a group of people with a particular social community. Identity becomes political when the individual (and the reference community) becomes involved in the activities of establishing a particular political order or choosing ways of social development.

An empirical study of the political identification of the students youth has been carried out in the context of mechanisms of political and ideological self-determination, based on a questionnaire by G. Tsyganenko aiming to find out the peculiarities of a young person's self-determination regarding the political sphere. This can influence the political activity of individuals.

It was found that in the process of assimilation of political and ideological values in the study group there take place such social and psychological characteristics of the personality: flexibility of thinking, compliancy, willingness to cooperate with others (scale of regulatory intransigence); appreciation of independent autonomous behavior, high level of self-esteem (scale of dominant autonomy); the desire to defend their positions (scale of positional competition); awareness and realization of the need for social power and subordination to others (scale of self-affirmation); the predominance of rational comprehension of the situation over intuitive feeling (this mechanism is expressed somewhat less).

The mechanism of political identification, which responds to the attempts to determine its political and ideological preferences, is up-to-date. At the same time, average results on some other scales indicate that there is a perspective in the development of political culture of the studied sample of student youth.

Key words: *political identity, identification, political and ideological self-determination, political culture.*

Постановка проблеми. Політична культура – складне та багатовимірне явище. Потрібно відзначити, що аналіз феномену політичної культури в непоодиноких випадках неодмінно пов'язаний із поняттями «політична ідентичність» і «політична ідентифікація». У зв'язку з цим потрібно уточнити як співвідносять поняття «ідентичність» і «політична культура». Є. Періна в контексті вивчення політичної культури виокремлює такі різновиди ідентичності, як: належність до певної партії, руху тощо (тобто політична ідентичність конструюється, зважаючи на політичну участь) та політична ідентичність щодо ціннісно-ідеологічних орієнтацій. Авторка вказує, що «дослідження політичної культури неможливі без категорії політичної ідентичності, яка є одним з основних елементів її аналізу, оскільки специфіка першої задається змістом останньої» [3]. Політична ідентифікація – невід'ємний складник соціалізації особистості, у процесі якої формується політична культура. Остання, зі свого боку, слугує основою для об'єднання індивідуальної та колективної ідентичностей [3]. З іншого боку, непоодинокі автори вказують на те, що

політична ідентичність формується під впливом сформованої в суспільстві політичної культури. Відтак, поняття «ідентичність» може слугувати смисловим елементом аналізу політичної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з Б. Ґентрі, «ідентичність формує багато аспектів життя: від того, як ми бачимо світ, до того, як ми поводимося». Автор уважає, що «поняття політичної ідентичності найкраще можна зрозуміти як внутрішню розповідь про своє політичне «я». Ідентичність – це історія, яку ми розповідаємо собі та іншим про те, хто ми є, ким ми були і ким ми бачимо себе в майбутньому» [9].

Отже, з одного боку, політична ідентичність як психологічне поняття – це частина ідентичності особистості, її Я-концепції, один із компонентів структури особистості (Е. Еріксон, Дж. Марсіа та ін.). Із соціально-психологічного погляду ідентичність – це результат ідентифікації людини чи групи людей із певною соціальною спільнотою.

Соціально-психологічний підхід (соціальний конструкціонізм) розглядає «Я» людини не як ізольовану, автономну сутність, а в її постійній динамічній взаємодії з соціальним світом. Думки особистості та її ідентичності формуються та змінюються в соціальній взаємодії. Ідентичність розглядають як дискурси, які структурують та обмежують спілкування в контексті взаємодії. Зокрема, С. Віддікомб і Р. Вуффітт розглядають ідентичність не як сутність, встановлену і визначену внутрішньою природою людини, а як продукт соціальної взаємодії, відкритий для змін [2]. Таким чином, можна зробити висновок, що ідентичність – не даність, вона завжди чимось обумовлена.

Політична ідентичність складна як за змістом, так і за методами її діагностики. Теоретичне осмислення проблеми політичної ідентичності, визначення її характеристик, механізмів у сучасному суспільстві ще далеке до завершення. Л. Сморгунов увказує на два підходи до розроблення означеної проблеми. Перший – суб'єктивний, де ідентифікація постає базовою умовою політичної діяльності. При цьому вона стає політичною, коли індивід (і референтне співтовариство) залучаються в діяльність зі встановлення певного політичного порядку чи вибору шляхів суспільного розвитку. Загалом: той, хто самовизначився, не тільки знає, що робити, а й діє [5]. Саме цей підхід викликає наше зацікавлення. Щоб особистість почала політично самовизначатися, тобто формувати стійкі й осмислені політичні переконання, установки, ідеали, норми поведінки, вона повинна мати хоча б елементарну замотивованість і мінімум знань про політичну царину життя.

А. Рухтін доречно зазначає, що установки та переконання мають потужний потенціал мобілізації великих груп людей для обстоювання своїх інтересів усіма можливими засобами. Оскільки інтереси, прагнення, установки людей різні, існує різноманітність ідеологій, тобто ціннісно-нормативних систем [4].

Об'єктивний підхід до проблеми політичної ідентичності полягає в її баченні як похідної від конструювання політичними інститутами й акторами громадянської, національної, етнічної, релігійної та інших ідентичностей. Ричард Е. Делеон, Катрін С. Нафф у результаті теоретичного аналізу з'ясували, що такі чинники, як гендер, раса, релігія, визначають політичну ідеологію, виборчу поведінку та політичний протест у національній вибірці, однак у локальних вибірках емпіричне дослідження виявило значні відмінності в моделях взаємозв'язків цих змінних. Деякі вибірки помітно відхилялися від даних національної вибірки, зокрема щодо раси як чинника політичного протесту [8].

Вітчизняна дослідниця Г. Циганенко розглядає механізм політичної ідентифікації в контексті механізмів політико-ідеологічного самовизначення. Загалом процес самовизначення поєднує в собі два протилежні, але тісно взаємопов'язані складники: ідентифікацію і входження до певних соціальних груп, з одного боку, і відособлення, тобто індивідуалізацію, з іншого. Вона запропонувала опитувальник визначення механізмів політико-ідеологічного самовизначення (ОПМІС) для з'ясування особливостей самовизначення молодої людини щодо політичної сфери. Як зазначає авторка, «на основі таких механізмів формуються навички громадянськості та окреслюється особистісне ставлення до політичного життя суспільства на ранніх стадіях становлення особистості» [6, с. 3], «потреба такого виду самовизначення нерозривно пов'язана з усвідомленням політичної ситуації в суспільстві, формуванням більш-менш стійких політичних та ідеологічних уподобань, симпатій, антипатій, уявлень про необхідне у сфері політичних відносин, певною особистісною автономією в прийнятті електоральних рішень і загалом у політичному виборі» [6, с. 2].

У результаті аналізу особистісних передумов самовизначення в політико-ідеологічній сфері авторці вдалося виокремити ключові особистісні передумови формування готовності до політико-ідеологічного самовизначення: досягнення певного рівня розвитку самосвідомості, самооцінки; здатність до соціальної рефлексії через осмислення і проблематизацію політико-ідеологічної сфери; структурування системи ціннісних орієнтацій тощо [6, с. 6]. Відтак, політико-ідеологічне самовизначення, згідно з Г. Циганенко, – це «соціально-особистісне утворення (позиція), що розглядається як осмислений, рефлексивний результат процесу визначення світоглядних і ціннісних пріоритетів у політико-ідеологічній сфері, спирається на особистісну ціннісну диспозицію/систему, зумовлюється ідейно-політичними орієнтаціями та

особливостями соціального мислення особистості, цілями, мотивами, потребами, змістом самооцінки і самосвідомості» [там само].

Мета статті – теоретично проаналізувати й емпірично визначити психологічні передумови розгортання політичної ідентифікації студентів як одного з провідних механізмів політико-ідеологічного самовизначення в контексті політичної культури.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* – методика Г. Циганенко «Опитувальник визначення механізмів політико-ідеологічного самовизначення (ОМПІС)», методи математико-статистичної обробки даних.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 66 осіб (22 юнаків, 44 дівчат віком від 18 до 24 років, студентів Національного університету «Острозька академія», що мешкають у Рівненській, Волинській, Хмельницькій, Житомирській областях). До вибірки внесено студентів, які досягли електорального віку. Респондентам було запропоновано опитувальник визначення механізмів політико-ідеологічного самовизначення Г. Циганенко (ОМПІС), який містить шкали, що відповідають механізмам: позиційна конкуренція, політична ідентифікація, домінантна автономізація, владне самоствердження, прагматична раціоналізація, нормативна непоступливість. Опитування проведено в грудні 2018 року.

Аналіз функціювання та вияву окремих механізмів дав змогу виокремити специфічні риси їхнього розгортання (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні показників за шкалами опитувальника Г. Циганенко (ОМПІС), % (N=66)

Рівень, %	Позиційна конкуренція	Політична ідентифікація	Домінантна автономізація	Владне самоствердження	Прагматична раціоналізація	Нормативна непоступливість
Низький	9,10	36,37	3,03	21,21	37,87	16,67
Середній	69,69	42,42	69,70	60,61	60,61	80,30
Високий	21,21	21,21	27,27	18,18	1,52	3,03
Середній бал	66,51 б.	41,24 б.	34,53 б.	28 б.	15,33 б.	13,41 б.
Рівень	середній	низький	середній	середній	середній	низький

Позиційна конкуренція пов'язана з прагненням до незалежності, бажанням мати свою осмислену, критичну думку, зі становленням власної системи цінностей. Високі показники за цією шкалою вказують, що потреба в конкуренції, суперництві усвідомлена, і людина здатна робити зусилля для досягнення своєї мети. Низькі показники свідчать, що така потреба відсутня або має неусвідомлений характер і не інтегрована в когнітивну структуру особистості. Кількість балів, які може набрати випробуваний, лежать у діапазоні від 20 до 100. Таким чином, низькими будемо вважати показники від 20 до 50, середніми – від 51 до 80, високими – від 81 і вище. У досліджуваній вибірці показники позиційної конкуренції перебувають на середньому рівні (хсер=66,51 б.). Лише 9,10% опитаних продемонстрували низькі показники за цією шкалою, 21,21% – високі.

Політична ідентифікація. Бали за цією шкалою перебувають у межах від 15 до 75. Таким чином, від 15 до 35 – низький рівень, від 36 до 50 – середній, від 51 і вище – високий. Звертає увагу, що 36,37% опитаних продемонстрували низькі показники за цією шкалою, середні – 42,42%, високі – 21,21%. Середнє значення за шкалою політичної ідентифікації – хсер=41,24 б., що відповідає низькому рівню. Найнижчі показники в розрізі складників цієї шкали відповідають твердженням: «Я визначився зі своїми політичними уподобаннями» (хсер=2,36 б.), «Я вважаю, що мої політичні погляди стабільні й не змінюватимуться в майбутньому» (хсер=2,42 б.). Доволі невисокі середні показники відповідають також твердженням «Для мене важливо виробити певні погляди з політичних питань» (хсер=2,78 б.) та «Мої політичні орієнтації важливі для мене» (хсер=2,96 б.). Дещо вищий показник відповідає твердженню «Існують політичні чи соціальні питання, що мене сильно хвилюють (хсер=3,33 б.). Згідно з автором опитувальника, «досліджувана шкала політичної ідентичності вимірює певні рефлексивні кроки до означення своїх політико-ідеологічних преференцій, до виділення об'єктів зі світу політики. Високі бали характерні для людини, у якої виражений мотиваційний компонент у сфері політики, що може вплинути й на поведінковий» [6, с.6]. Певною мірою отримані дані відповідають висновкам авторки опитувальника, викладеним у її дисертації, щодо того, що «перший сплеск» політичної ідентифікації пов'язаний насамперед із потребою визначитися в політичних преференціях, у ставленні до політико-ідеологічних процесів і явищ, долучитися до дорослого електорату (як важливою ознакою досягнення особистісної зрілості) і відповідає випускному класу середньої школи. Надалі, очевидно, механізм політичної ідентифікації «інтенсифікується лише в міру підвищення соціальної активності, соціально-політичного збурення референтного оточення» [6, с.10]. Процес самовизначення розглядають як формування стійких та осмислених переконань, принципів, норм поведінки, ідеалів (К. Абульханова-Славська, Л. Орбан-Лембрик, С. Рубінштейн та ін.), отже, що стосується політичної царини життя, можемо констатувати, що серед досліджуваних осіб політичні цінності найменш диференційовані, у більшості немає виразної потреби формувати політико-ідеологічну ідентичність.

Домінантна автономія вимірює те, якою мірою людина відчуває себе суб'єктом діяльності, а якою – об'єктом впливу інших людей. Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню самоповаги. Бали розподілено від 10 до 50. Отже, низькі від 10 до 20, середні – 21 – 35, високі – від 36 і вище. У досліджуваній вибірці середній показник домінантної автономії перебуває на середньому рівні (хсер=34,53 б.). 27,27% опитаних продемонстрували високий рівень за цією шкалою, інші – переважно середній, що вказує на те, що досліджувані середньою мірою відчувають себе суб'єктами політичної діяльності. Низький рівень притаманний лише 3,03% опитаних. Отримані дані відповідають результатам Г. Циганенко, згідно з якою «домінантна автономізація особливо посилюється в десятому класі середньої школи, що збігається із закінченням драматичного періоду індивідуалізації, а наступний спад такої дії дає змогу констатувати початок наступного періоду – особистої інтеграції, що ініціює потребу в приєднанні до референтно-статусної групи» [6, с. 11].

Владне самоствердження. Бали від 10 до 50. Отже, низьке, середнє і високе значення такі самі, як і для попередньої шкали. Більшість опитаних продемонструвала середній рівень владного самоствердження (60,61%). 21,21% респондентів показали низький рівень, 18,18% – високий. Середній показник дорівнює 28 б. Ця шкала описує ставлення до влади, керівництва й авторитету. Високі показники означають, що людина усвідомлює свою потребу у владі, здатна визнавати її у своїх взаєминах з іншими. Шкала передбачає наявність владних тенденцій у настановленнях і цінностях. Найнижчі середні бали показників за цією шкалою відповідають твердженням «Я згоден обмежити свою свободу, щоб мати владу» (хсер=2,27 б.), «Влада може замінити для мене багато інших цінностей» (хсер= 2,47б.), «Я людина хитра, завбачлива» (хсер= 2,98 б.).

Наші дані за цією шкалою співвідносяться з результатами, опублікованими в статті В. Безродного [1]. Услід за автором можемо стверджувати, що молодь ще не готова керувати великою кількістю людей, або ж не досить усвідомлює свою потребу у владі. Імовірно, що вона ще не до кінця визначилася з планами на майбутнє і своїми життєвими цілями, тому потреба у владі не відіграє провідної ролі [там само].

Прагматична раціоналізація означає віру людини у власні інтелектуальні здібності. Значення коливаються в діапазоні від 5 до 25. Отже, низькими будемо вважати значення від 5 до 15, середніми – від 15 до 20, високими – вище 21. Високі показники характерні для людей, які переконані, що здатні зрозуміти те, що відбувається як у власному житті, так і в житті суспільства. Середній бал за цією шкалою 15,33, що відповідає середньому рівню.

Шкала *Нормативна непоступливість* описує ставлення до творчості, спонтанності, поступливості, кооперації з іншими людьми. Бали від 5 до 25. Досліджувані продемонстрували низькі результати за цією шкалою (хсер= 13,41б.), що свідчить загалом про баланс між орієнтацією на процес діяльності та її результат, між тенденцією до дотримання встановлених соціальних норм і правил та прагненням до кооперації з іншими людьми. Досліджувані задоволені більшою частиною того, що їм доводиться робити (хсер= 4,08б.).

Як указує В. Безродний, низькі результати за цією шкалою свідчать про наявність перспективи в розвитку політичної культури, оскільки «відсутність яскраво вираженого бажання відповідати стереотипам свідчить про гнучке мислення та неупереджене ставлення до навколишнього середовища, що, в свою чергу, дозволяє розвивати якості, необхідні для успішної політичної самосвідомості» [1].

Середнє значення загального бала опитувальника свідчить про низький рівень політико-ідеологічного самовизначення досліджуваних і перебуває в межах від 1 стена до 3.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження механізму політичної ідентифікації студентів у взаємозв'язку з іншими механізмами політико-ідеологічного самовизначення студентської молоді дало змогу з'ясувати психологічне підґрунтя, що здатне впливати на політичну активність індивідів.

У процесі засвоєння політико-ідеологічних цінностей у досліджуваній групі найістотніше активізовані такі соціально-психологічні характеристики особистості, як: гнучкість мислення, поступливість, готовність до кооперації з іншими; поцінування незалежної автономної поведінки, високий рівень самоповаги; прагнення обстоювати свої позиції; усвідомлення й реалізація потреби в соціальній владі та підпорядкуванні собі інших людей; переважання раціонального осмислення ситуації над інтуїтивним відчуттям. Механізм політичної ідентифікації, що відповідає намаганням визначати свої політико-ідеологічні преференції, актуалізований найменшою мірою. Водночас середні результати за іншими шкалами свідчать про наявність перспективи в розвитку політичної культури досліджуваної вибірки студентської молоді.

Література

1. Безродний В. І. Гендерні детермінанти політичної самосвідомості молоді. *Проблеми сучасної психології.* 2012. Вип. 16. С. 23–35.

2. Зайцев И. В. Проблема формирования политической идентичности: опыт социально-психологического исследования. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского.* 2007. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-politicheskoy-identichnosti-opyt-sotsialno-psihologicheskogo-issledovaniya/viewer.

3. Перина Е. И. Понятие идентичности как элемент дискурсивного анализа политической культуры. *Дискурс-Пи*. 2005. С. 176–179. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-identichnosti-kak-element-diskursivnogo-analiza-politicheskoy-kultury/viewer.

4. Рухтин А. А. Гражданская идентичность и политическая культура: возможности социальной интеграции. *Молодой ученый*. 2010. № 12. Т. 1. С. 131–138. URL: https://moluch.ru/archive/23/2479/.

5. Сморгунов Л. В. Политическая идентичность и понятие политического. *Полис. Политические исследования*. 2012. С. 178–185. URL: https://www.politstudies.ru/files/File/2012/6/16.pdf.

6. Циганенко Г.В. Соціально-психологічні механізми політико-ідеологічного самовизначення молоді: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2005. 18 с.

7. Циганенко Г. В. Участь молоді в організаціях політичного спрямування: мобілізаційне та соціально-психологічне підґрунтя. URL: http://lib.iitta.gov.ua/9651/1/sttsyh%20%28nstud05%29.pdf.

8. Deleon R. E., Naff K. C. Identity Politics and Local Political Culture: Some Comparative Results from the Social Capital Benchmark Survey. *Urban Affairs Review*. Volume 39. 2004. P. 689–719. URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1078087404264215?journalCode=uarb.

9. Gentry B. Political Identity: Meaning, Measures, and Evidence. *Why Youth Vote*. 2017. P. 19–48. URL: https://www.researchgate.net/publication/321484462_Political_Identity_Meaning_Measures_and_Evidence.

Отримано: 22 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 січня 2020 р.

e-mail: kostina_tanya@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-32-36

Костіна Т. О. Гендерні виміри сучасності: гендерна різноманітність. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 32–36.

УДК 159.922.8-057.875:378

Костіна Тетяна Олександрівна,
кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

ГЕНДЕРНІ ВИМІРИ СУЧАСНОСТІ: ГЕНДЕРНА РІЗНОМАНІТНІСТЬ

У статті подано результати теоретичного аналізу в контексті гендерної проблематики, зокрема визначено поняття гендерної ідентичності особистості та її особливостей. Крім того, розкрито зв'язок між біологічними складниками ідентичності (позначено як «стать») та соціально-психологічними (позначено як «гендер»). Теоретичний аналіз дав змогу навести приклади в історії людства, які описують невідповідність між біологічною статтю та власним відчуттям людини. Проаналізовано обмеженість бінарної гендерної системи та спроби вийти за її межі як на науковому, так і побутовому рівнях суспільства. Підкреслено, що такий вихід уможливлює становлення гендерної різноманітності.

Ключові слова: *гендер, гендерна бінарна система, гендерна ідентичність, гендерна різноманітність, стать.*

Tetiana Kostina,
PhD in Psychological Sciences, Associate Professor,
Doctoral student of the Department of Psychology
Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

GENDER DIMENSIONS OF THE MODERNITY: GENDER DIVERSITY

The article presents the results of theoretical analysis in the context of gender issues. In particular, the concept of gender identity of a person and his/her peculiarities is defined. The link between the biological components of identity (referred to as «sex») and the socio-psychological (referred to as «gender») is also disclosed.

The theoretical analysis made it possible to give examples in the history of mankind, which describe the inconsistency between the biological sex and the person's own feelings. Such examples are found in the research of modern anthropologists and those of the past. In particular, the phenomenon of belonging to the so-called "third sex" is described: Hijra-men in Indian culture, which combine women's and men's social roles and are considered sacred.

It is noted that the social sciences describe examples (which, in fact, have a significant "historical" age and wide geographical spread) of the existence of different gender identities.

The phenomenon of human attribution to a certain biological sex is characterized and its main parameters are defined: chromosomal (genetic) sex (XX – female; XY – male); gonad (sex glands: eggs in women; testes (testes) in men); hormonal sex (related to the action of sex hormones (gonadosteroids): for men – androgens; for women – estrogen and progesterone); internal genitalia; external genitals.

The phenomena of difficulties in determining the biological sex of a person are described. In particular, the phenomena of hermaphroditism and intersexuality are highlighted.

The limitations of the binary gender system and attempts to go beyond it at the scientific and everyday levels of society are analyzed. The types of gender identity that a person can be identified with are described among the most notable are such as transgender, genderqueer, bigender, androgyny and others. Thus, the mismatch between the biological sex and the way a person feels (gender identity) is referred to as the generic term transgender. Some transgender people refer to the opposite sex or go beyond binary. It is emphasized that for some people the transgender is their identity. However, this term can be used as a generic term that includes other components.

Thus, transgenders can include "genderqueere", "bigender", "agender" and others. It is determined that if a person's gender identity coincides with his or her biological sex, then such people are referred to as cisgender.

Genderqueere is a gender identity that goes beyond the female-male binary system. Generalizes various variants of gender identity, including: bigender, androgynous, intergender. This term refers to all cases of atypical gender identity.

Genderqueeres may be asked to use gender-neutral pronouns; for example, use the word "zie" ("they") instead of "he", "she"; or "hir" instead of "his", "her". Thus, we see the impact of gender movement on language and speech, which is manifested in the formation of new words and concepts.

It is noted that in modern society there is a tendency towards variability of definitions of gender identity and extension of terminology, depending on how representatives of gender pluralism perceive / do not accept the proposed terminological system.

It is determined that the main problem of the binary system that operates with the concepts of "masculinity-femininity" is the limitation of man in his manifestations, the creation of social frameworks that force a person to be a "real man" / "real woman". Such a framework, of course, limits freedom of expression. That is why the mechanism of counteracting the existing boundaries, manifested in the formation of gender diversity, is launched.

Moreover, there are a lot of examples that show individuals' desire to move to a different level of identity and self-recognition. That is why gender diversity is a phenomenon that will be actively explored in the coming decades. However, it should be remembered that attempts to move beyond the attributed gender stereotypes have already taken place. Thus, we see the need for future scientific research that should take into account the discoveries that have been made (and will be) made in other humanities.

Keywords: *gender, gender binary system, gender identity, gender diversity, sex.*

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає кризу, яка впливає на всі сфери життя. Як відомо, під кризою у психології розуміють переломний етап у житті особистості, певну межу між старим і новим досвідом (між тим, що «хочу», і тим, що «можу»). Вихід із кризи передбачає якісний перехід від старого стану до нового, що дасть змогу особистості ефективно пристосуватися до змін, які відбулися. Такий вихід означає оволодіння системою знань (когнітивний рівень), переосмислення ставлень (емоційно-мотиваційний рівень), формування нових навичок і реалізації дій (вольовий рівень). Якщо особистість не зможе вибудувати нову систему знань і взаємодії з середовищем – це призведе до дезадаптації.

Анексія та окупація територій змушує українське суспільство дивитися на світ по-новому: визріла потреба набути нових знань, навичок і переоцінити ставлення, які раніше забезпечували взаємодію із зовнішнім середовищем. Вихід із кризи означає здобуття нового та відкидання старого. Переосмислення старого – це насамперед аналіз тих стереотипів, які наявні в суспільстві і які можуть блокувати його адаптаційні можливості. До таких стереотипних уявлень, що потребують «ревізії», належать і гендерні стереотипи. Приємно, що є певні зрушення: переосмислення ролі жінок в армії та їхнього внеску в захист Батьківщини (свято 14 жовтня не лише свято захисника, але й захисниці).

Однак на сьогодні все ще існує значної кількості переконань, які мають бути переглянуті як на науковому, так і побутовому рівнях. Передовсім це стосується питання гендеру та його проявів (зокрема, гендерної різноманітності).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гендерне питання вивчали такі науковці: С. Бем (теорія гендерних схем) [2], М. Бутовська (антропологія статі) [3], М. Кіммел (соціальне конструювання гендеру) [7], Дж. Мані (статева диференціація, стать виховання) [3], М. Мід (розмежування біологічної статі (sex) від статі соціальної (gender) на основі вивчення примітивних племен Нової Гвінеї) [18], Р. Столлер (закріпив термін «gender» у соціально-психологічних дослідженнях) [12].

У вітчизняній психології гендер вивчали такі дослідники: В. Агеєва (вивчення теорії гендеру) [1], Т. Говорун та О. Кікінежді (вивчення статі та сексуальності, співвіднесення понять «стать» і «гендер», ґендерна просвіта) [3], П. Горностай (психологічні ролі особистості) [5], О. Здравомислова (гендерна соціологія) [6], І. Клецина (психологія гендерних відносин) [7], А. Темкіна (сценарії сексуальності) [8], М. Ткалич (психологія гендерної взаємодії персоналу) [11].

Актуальність гендерної проблематики для сучасного українського суспільства обумовила тему нашого дослідження. Відтак, **мета статті** – теоретично проаналізувати явища гендерної різноманітності.

Для досягнення мети ми використали такі **методи дослідження**: системно-структурний аналіз, узагальнення даних наукової літератури для опису гендерної різноманітності.

Виклад основного матеріалу. Використання терміна «гендер» стало необхідним у контексті розмежування поняття біологічної та соціальної статі. Біологічна стать позначає біологічні, анатомічні та фізіологічні відмінності між організмами жінок і чоловіків; саме ці відмінності забезпечують розмноження організму. Формування «психологічної» статі обумовлено соціальними ролями, які ставлять до біологічної статі. Це означає, що «гендер» позначає соціальні очікування щодо ролей, яким мають слідувати представники тієї чи тієї біологічної статі. Ідея розділити стать біологічну та соціальну належить антропологу М. Мід, яку пізніше застосували у своїх наукових працях Дж. Мані та Р. Столлер [15].

У контексті гендерних досліджень активно вивчають гендерну ідентичність людини – «переживання власної відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі» [12]. Потрібно розмежовувати поняття статевої та гендерної ідентичності. Так, людина може володіти чітко визначеною статевою ідентичністю (зараховувати себе до класу жінок/чоловіків) та мати труднощі з гендерною: переживати невідповідність жіночому та чоловічому ідеалам.

На сьогодні в наукових джерелах з'являється все більше прикладів того, як люди виходять за межі бінарної гендерної/статевої системи. Бінарна система передбачає розмежування на дві статі: чоловічу та жіночу. Однак навіть на рівні анатомії наявні випадки, коли людину складно віднести до цих двох дихотомій. Також треба підкреслити, що Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) акцентує на потребі визнати існування осіб, які не вписуються в бінарну систему категорій жіночої та чоловічої статей [12].

Для глибшого розуміння можливих виходів за межі біологічних показників статевої належності подамо визначення поняття «стать» – сукупність морфологічних (будова тіла), фізіологічних і генетичних особливостей, які забезпечують розмноження організму [4].

Підкреслимо, що віднести індивіда до чоловічої/жіночої статі (бінарна система) можливо за наявності оогамії – розмноження статевим шляхом, у якому як статеві клітини утворюються яйцеклітини та сперматозоїди. Існують також два інші типи статевого розмноження (не притаманних людині): ізогамія/моногамія (злиття двох однакових як за морфологічною будовою, так і за розміром гамет) та гетерогамія (злиття двох гамет, що мають різну морфологічну будову) [9].

Варто зазначити, що поняття «стать» містить декілька біологічних параметрів, із-поміж яких: хромосомна (генетична) стать (ХХ – жіноча; ХУ – чоловіча); гонадна стать (статеві залози: яйцеклітини – у жінок; сім'яники (яєчка) – у чоловіків); гормональна стать (пов'язана з дією статевих гормонів (гонадостероїдів): для чоловіків – андрогени; для жінок – естроген і прогестерон); внутрішні статеві органи (чоловіки – простата та сім'янні пухирці; жінки – матка, маткові труби, піхва); зовнішні статеві органи (мошонка та статевий член – у чоловіків; вульва – у жінок) [16].

Крім того, до біологічної статі належать також вторинні статеві ознаки: розподіл волосяного покриву на тілі, особливості будови скелета та мускулатури, тембр голосу, підшкірний жир, пропорції тіла, будова молочних залоз.

Як бачимо, вищезазначений перелік, що відносить людину до певної статі, має декілька параметрів. Про це важливо пам'ятати, оскільки розмежування за статтю не завжди можна визначити, спираючись лише на зовнішні ознаки. Наприклад, людина може мати зовнішні прояви жіночого тіла, однак на гормональному вона буде належати до чоловічої статі [16].

Зазначені вище біологічні складники дають змогу визначити особливості «відходу» індивіда від своєї статі та набуття властивостей іншої. Один із перших прикладів, які помітило людство, – гермафродитизм. Це одночасна або послідовна наявність жіночих і чоловічих статевих ознак та репродуктивних органів [16].

Загалом розрізняють природний гермафродитизм, який притаманний різним видам рослин і тварин (однодомність), й аномальний (патологічний) гермафродитизм у різностатевих тварин [9].

Гермафродитизм поділяють на істинний і псевдогермафродитизм. Істинний гермафродитизм передбачає одночасну наявність жіночих і чоловічих статевих органів та статевих залоз. Вторинні статеві ознаки також мають характеристики обох статей. Хромосомний набір (каріотип) зазвичай має жіночий набір хромосом, однак можливі випадки наявності жіночих і чоловічих наборів хромосом (прикладами можуть бути синдром Клайфентера (ХХУ) та синдром Тернера, для якого характерна моносомія за Х-хромосомою (ХО)) [16].

У науковій літературі одночасно можна натрапити на терміни «гермафродитизм» та «інтерсексуальність» (інтерсекс), які часто використовують як синоніми, бо обидва терміни позначають наявність невідповідності між зовнішніми геніталіями та внутрішніми репродуктивними органами [12]. Різниця використання полягає в тому, що термін «інтерсексуальність» використовують стосовно людини, а «гермафродитизм» – як до людини, так і до тварин. Однак таке розмежування було не завжди. У підручнику з психології (Gross, 1992) зафіксовано термін «гермафродитизм», а не інтерсексуальність [16]. В Encyclopaedia Britannica під час уточнення проявів інтерсексуальності подано визначення, у якому терміни «справжня гонадна інтерсексуальність» і «справжній гермафродитизм» ужито як синоніми: «true gonadal intersex (or true hermaphroditism)» [14].

Терміни «інтерсекс» (від лат. «inter» – *між* і «sexus» *стать*) та «інтерсексуальність» до наукового обігу ввів біолог Р. Гольдшмідт. Дослідник розподіляв інтерсексуальність на генетичну (зиготну: рівень хромосом і генів) та гормональну [12]. Стать на рівні хромосом визначають за допомогою тесту на каріотип (хромосомний набір); стверджувати до того, яку саме стать має людина, неможливо.

Отже, інтерсекси – це люди, народжені зі статевими характеристиками (геніталії, статеві залози, набір хромосом), які не вкладаються в стереотипні уявлення бінарної системи про чоловіче та жіноче тіло [15]. Варто підкреслити, що інтерсексна характеристика – це термін, що стосується біологічної статі, а не сексуальної орієнтації чи гендерної ідентичності.

Як бачимо, бінарна система фактично перестає бути бінарною вже на рівні анатомії (тілесності людини). Якщо ж говорити про гендерну ідентичність, то тут ми також виходимо за межі бінарності. Одним із яскравих прикладів небінарності є люди, що відносять себе до «третьої статі». Такі люди не ідентифікують себе як «чоловік»/«жінка» або ж такими їх не ідентифікує саме суспільство (не підпадають під стереотипні уявлення про образ жінки/чоловіка). Зазвичай під терміном «третій» мають на увазі «інший» (оскільки в антропології та соціології іноді виокремлюють ще «четвертий», «п'ятий»). Варто зазначити, що таке явище було притаманне не лише сучасному суспільству. «Третю» («іншу») стать описали антропологи та соціологи на різних історичних етапах розвитку соціуму. Крім того, це явище поширене на різних континентах і не «характерне» для певної географічної локації. Дуже часто за «третьою» статтю закріплювали певні специфічні соціальні ролі [3].

Наприклад, у племені самбіа, що проживає в межах Нової Гвінеї, гермафродитам належить роль шаманів і цілителів, вони мають велику пошану серед членів племені. В індійській культурі також є пред-

ставники третьої статі, їх називають хіджра. Хіджра-чоловіки носять жіночий одяг і прикраси; вони суміщають жіночі та чоловічі соціальні ролі. Хіджра вважають священними.

Суспільні науки все більше описують приклади (які, насправді, мають значний «історичний» вік та широке географічне розповсюдження) існування різних гендерних ідентичностей.

Усе більше актуалізують проблематику обмежень, які має бінарна система. Зокрема, американська дослідниця Е. Фаусто-Стерлінг (Anne Fausto-Sterling) у своїй статті «П'ять статей: чому чоловіка та жінки недостатньо» зазначає, що з біологічного погляду існує значна кількість градацій від жінки до чоловіка. І залежно від того, який комплекс статевих ознак домінує, треба говорити про щонайменше п'ять статей: 1) носії жіночих геніталій (жінки); 2) носії чоловічих геніталій (чоловіки); 3) носії змішаних геніталій (гермафродити/герми); 4) носії переважно жіночих, але з чоловічими елементами геніталій – фемінні псевдогермафродити (ферми); 5) носії переважно чоловічих, але з жіночими елементами геніталій – маскулінні псевдогермафродити (мерми) [12].

Незбіг між біологічною статтю та тим, як людина себе відчуває (гендерною ідентичністю), проявляється в явищі трансгендерності. Деякі трансгендерні люди відносять себе до протилежної статі або взагалі виходять за межі бінарності. Зазначимо, що для деяких людей «трансгендер» є їхньою ідентичністю. Однак цей термін можуть використовувати як певне узагальнювальне поняття, що містить інші складники. Приміром, до трансгендерів можуть бути зараховані «гендерквір», «бігендер», «агендер» та інші. Якщо гендерна ідентичність людини збігається з її біологічною статтю, то таких людей відносять до цисгендерів (від лат. cis – «односторонній» та англ. gender – «стать, гендер») [12].

З вищеозначеного можна зробити висновок, що ми спостерігаємо розширення бінарної системи від біологічного розподілу статей «чоловік-жінка» та їхніх відповідних соціальних статей (гендеру) «маскулінність-фемінність» до ширшого набору гендерних ідентичностей, до її множинності. Наведемо деякі приклади ідентичностей, що виходять за межі бінарної гендерної системи.

Гендерквір (гендерно варіативний / гендерно неконформний) – гендерна ідентичність, що виходить за межі бінарної системи «жіноче-чоловіче». Узагальнює різні варіанти гендерної ідентичності, зокрема: бігендерну, андрогінну, інтергендерну. Цим поняттям позначають усі випадки атипової гендерної ідентичності [12]. Американська психологічна асоціація (АПА) описує гендерквір ідентичність (властива індивідуумам, що виходять за межі бінарної системи) так: такі люди позначають свою ідентичність десь посередині континууму «чоловіче» та «жіноче» або можуть визначати власну ідентичність повністю поза межами термінів бінарної системи. Гендерквіри можуть просити використовувати до них гендерно нейтральні займенники, наприклад, слово «zie» (*вони*) замість «he», «she» (*він*, *вона*) або «hir» (*їхній*) замість «his», «her» (*його*, *її*) [13].

Бігендер (від англ. «bi» та «gender») – це людина, самоідентифікація якої може змінюватись під дією зовнішніх чинників. Бігендерний індивід може себе відчувати то чоловіком, то жінкою, незалежно від належності до біологічної статі. Є частковим випадком гендерної дисфорії (розлад гендерної ідентичності) [12].

Андрогінна гендерна ідентичність – поєднання фемінних (жіночих) і маскулінних (чоловічих) рис, які людина вдало комбінує, що призводить до підвищення рівня адаптації. Оскільки залежно від ситуації людина може проявляти або маскулінні (схильність до ризику, прагнення до незалежності, автономії), або фемінні (ніжність, прагнення до встановлення комунікацій тощо) риси [2].

Інтергендерна ідентичність зазвичай має два підходи до визначення: 1) можна використовувати як для людей, що хочуть вийти за межі бінарної системи, так і для інтерсекс-людей (які мають фізіологічні особливості репродуктивної системи); 2) інтергендер як прояв ідентичності можна використовувати лише до інтерсекс-людей. Люди, що не мають фізіологічних особливостей репродуктивної системи, однак не хочуть приписувати собі рис маскулінності або фемінності, мають використовувати термін «андрогінність» [17].

Варто підкреслити, що раніше термін «андрогін» часто використовували як синонім до «гермафродит». На сьогодні ці поняття розмежовують: гермафродит описує біологічне явище наявності як жіночих, так і чоловічих характеристик; андроген – соціопсихологічне утворення, де переважають ті якості (а не на біологічні чи фізіологічні особливості), які проявляє людина в гендерних ролях. Зміщення акценту терміна «андрогінність» у бік соціально-психологічного пояснення відбулося завдяки дослідженням С. Бем [2].

Важливо зазначити, що в сучасному суспільстві спостерігаємо тенденцію до варіативності визначень гендерної ідентичності та розширення термінології залежно від того, як сприймають/не сприймають запропоновану термінологічну систему представники гендерної множинності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений науковий пошук дає змогу стверджувати про інтенсивний розвиток гендерної проблематики в сучасній науці. Крім того, уважаємо, що поняття «гендерна ідентичність» дуже часто не можна описати в термінах класичної бінарної системи (фемінність-маскулінність). Засвідчено все більше прикладів, які демонструють прагнення особистостей

вийти на інший рівень власної ідентичності та власного визнання. Гендерна різноманітність – явище, яке будуть активно досліджувати в наступних десятиріччях. Однак варто пам'ятати, що спроби людини вийти за межі приписаних гендерних стереотипів уже відбувалися й раніше. Саме тому вбачаємо доречними майбутні наукові пошуки, які мають відбуватися з урахуванням відкриттів, що були зроблені (та будуть зроблені) в інших гуманітарних науках.

Література

1. Агеєва В., Кобелянська Л., Скорик М. М. Основи теорії гендеру: навчальний посібник. Київ: К. І. С., 2004. 536 с.

2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004. 336 с.

3. Бутовская М. Л. Антропология пола. Фрязино: Век2, 2013. 256 с.

4. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. 343 с.

5. Горностай П. П. Социализация личности и психологические роли. Теоретические и прикладные вопросы психологии (материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения-97»). СПб., 1997. Вып. 3. Ч. 1. С. 325–330.

6. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Лекций по гендерной социологии: учебное пособие. СПб.: Издательство Европейского университета, 2015. 768 с.

7. Кіммел М. Гендероване суспільство. Київ: Сфера, 2003. 430 с.

8. Клецина И. Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2009. 480 с.

9. Константинов В. М., Резанов А. Г., Фадеева Е. О. Общая биология: учебник. СПб.: Академия, 2013. 256 с.

10. Темкина А. Сценарии сексуальности и гендерные различия. *В поисках сексуальности: сб. статей*. СПб.: Д. Буланин, 2002. С. 247–286.

11. Ткалич М. Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій. Київ – Запоріжжя, 2015. 316 с.

12. Шевченко З. В. Словник ґендерних термінів. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2016. URL: http://a-z-gender.net/ua/%D2%91ender.html (дата звернення 13.12.2019).

13. Answers to Your Questions about transgender people, gender identity, and gender expression. URL: https://www.apa.org/topics/lgbt/transgender.pdf (date of access 14.12.2019).

14. Encyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/science/hermaphroditism (date of access 14.12.2019).

15. Fact Sheet: Intersex (PDF). www.unfe.org. «Free & Equal» Campaign. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. URL:https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2017/05/Intersex-Russian-Factsheet.pdf (date of access 13.12.2019).

16. Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. London: Hodder & Stoughton, 1992. 1036 p.

17. Intergender. URL:https://gender.wikia.org/wiki/Intergender (date of access 13.12.2019).

18. Mead M. Sex and Temperament in Three Primitive Societies. 1st Perennial ed. New York: Perennial an impr. of HarperCollins Publ., 2003. 352 p.

Отримано: 19 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 13 січня 2020 р.

e-mail: maleev@ippo.dn.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-37-45

Malieiev D., Lantukh I. Psychological structure of personal reliability of subjects of entrepreneurial activity. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 37–45.

УДК 159.942;947

Denys Malieiev,
PhD (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor of the Department of Personal Psychology and Development, Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Ihor Lantukh,
PhD in Economic, associate professor, associate professor of the department of Department of Psychiatry, Narcology, Neurology and Medical Psychology V. N. Karazin Kharkiv national University

PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PERSONAL RELIABILITY OF SUBJECTS OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITY

The article is devoted to research of psychological structure of personal reliability of subjects of entrepreneurial activity. The purpose of the article is to highlight and substantiate the results of empirical research of the psychological structure of personal reliability in business entities. Personality reliability of subjects of entrepreneurial activity includes moral and legal and pro-social, humanistic-oriented values that correspond to the ethics of the chosen professional activities and provide for the recognition of social significance and personal responsibility for the results of entrepreneurial activity. The structure of individual psychological peculiarities of subjects of entrepreneurial activity with different levels of personal reliability is determined. The results of correlation, factor analysis of individual psychological peculiarities of entrepreneurs, which determine the level of personal reliability of subjects of entrepreneurial activity, are presented. A typology of personal reliability (axiological, proactive, prosocial, praxeological, synergetic, and innovative) is also proposed.

Keywords: *personal reliability, subjects of entrepreneurial activity, individual psychological characteristics.*

Малєєв Денис Вікторович,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та розвитку особистості Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Лантух Ігор Валерійович,
гандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри клінічної неврології, психіатрії та наркології Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ОСОБИСТІСНОЇ НАДІЙНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено дослідженню психологічної структури особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності. Визначено структуру індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів підприємницької діяльності з різним рівнем особистісної надійності. Особистісна надійність суб'єктів підприємницької діяльності містить морально-правові та просоціальні, гуманістично-орієнтовані цінності, які відповідають етиці обраної професійної діяльності та передбачають усвідомлення соціальної значущості й особистісної відповідальності за результати підприємницької діяльності. Крім цього, структуру надійності визначають концепти активності, відповідальності, самодостатності, інтегральності та цільності Я-концепції особистості; соціальні якості, які характеризують за своїм змістом просоціальність особистості.

Особистісна надійність – це не пасивна інтеграція впливу зовнішніх і внутрішніх умов існування, а результат акумуляції способів досягнення мети, адаптивних можливостей і розширення репертуару стратегій поведінки подолання критичних ситуацій, сформованих у суб'єктів підприємницької діяльності в процесі професійної і особистісної самореалізації. Наведено результати кореляційного, факторного аналізу індивідуально-психологічних особливостей підприємців, які обумовлюють рівень їхньої особистісної надійності. Запропоновано типологію особистісної надійності (аксіологічний, проактивний, просоціальний, праксеологічний, синергетичний, інноваційнісний).

Ключові слова: *особистісна надійність, суб'єкти підприємницької діяльності, індивідуально-психологічні характеристики особистості підприємця.*

Formulation of the problem. Economic stability and welfare of the population, innovation and the use of advanced technologies, the practical absence of corruption and the high level of public confidence in the state structures are above all the results of a developed socially responsible business, which not only earns money, but also worries about socially vulnerable sectors of society. As the main attribute of a market economy, entrepreneurship becomes an inalienable feature of the psychological readiness of citizens for their respective activities. Citizen's focus on entrepreneurship requires special psychological support and often correction of decisions on personal determinants of professional training [9].

Personality reliability of business entities is a special phenomenon in which at the subjective level the integrative quality of professional readiness of the professional manifests the achievement of stability of positive results of professional activity in the field of «man – man». By its nature, the personal reliability of the specialists of the socionomic sphere is the acquired quality, which is determined by the combination of certain personal characteristics and the characteristics of entering into professional activity [18].

Analysis of recent research and publications. Within the psychological problems of the functioning and development of modern business foreign and Ukrainian scientists are solving, first of all, the following issues: psychological factors of professional burnout in entrepreneurs (G.V. Gnuskina) [2], formation of the motivational sphere of entrepreneurial activity (L.M. Karamushka, N.Yu. Khudyakova) [3]; psychology of professional morality of entrepreneurs (M.O. Kononets) [4]; studying the peculiarities of entrepreneurial activity development of the personnel of educational organizations (O.V. Kredentser) [6]; psychological factors in the development of entrepreneurial skills (T.Yu. Kulakovsky) [7]; personal determinants of successful training of future entrepreneurs (N.M. Kulbida) [8]; psychology of the development of environmentally oriented business activities (O. M. Palamarchuk) [14]; the concept of moral and legal reliability of personality (E.Yu. Strizov) [16].

However, the majority of the entrepreneurial personality models described in the studies are based on individual properties of the individual. The identity of the entrepreneur as an integrity, with the formation of the moral and ethical aspects of its activities is almost not investigated. There is no single methodological approach to the problem, no attention has been paid to the personality traits and characteristics that provide the personal reliability of business entities, the features and ways of development of personal components as leading in the development of the ability of specialists to self-determination in the field of entrepreneurship and the implementation of functions of economic self-control [9].

The purpose of the article: to highlight and substantiate the results of empirical research of the psychological structure of personal reliability of business entities.

Objectives of the study: to provide data of correlation, factor analysis of individual and psychological characteristics of entrepreneurs, which determine the level of personal reliability of subjects of entrepreneurship and on the basis of the results to offer a typology of personal reliability of entrepreneurs.

Research methods. In the process of theoretical study of the problem and scientific and experimental work, both general scientific and special research methods were used:

a) theoretical: analysis of scientific literature and guidance documents related to the organization of entrepreneurial activity in Ukraine, generalization of received information, system analysis and interpretation of empirical data, classification, construction of analogies, structural and functional modeling;

b) empirical: «Personality questionnaire on the moral and legal reliability of the individual» (E. Yu. Strizov); Expert assessment of the employee's personality (B.G. Bovin); «GET TEST» General Test for Entrepreneurship (GET TEST); «Multilevel personal questionnaire» Adaptability» (O.G. Maklakov, S.V. Chermyanin); «Diagnosis of the polytheistic tendencies in the «I»-concept of personality» (S.M. Petrov); method of diagnostics of professional orientation of the person (B. Bass); «SACS» («Strategies for Overcoming Stress Situations») C. Hobfoll; «Coping Test» (R. Lazarus); Kirton Adaptation-Innovation Inventory (KAI) test; J. Bruner's «Profile of Thinking»; Methodology for Diagnostics of Social Intelligence by J. Guilford and M. Sullivan (adaptation of O.S. Mikhailova); «Test of sensual life orientations» D.O. Leontiev (modification of the methodology «Purpose-in-Life» by J. Krambo, L.Maholik); «Anchor Careers» Methodology for Diagnosis of Values Orientation in Career (E. Shein, translation and adaptation V.A. Chiker, V.E. Vinokurova); «Diagnosis of self-actualization of personality» (A.V. Lazukin, in the adaptation of N.F. Kalina) is an adapted version of the Personal Orientation Inventory by E. Shostrom; «Investigation of volitional self-control» (A.V. Zverkov, E.V. Eidman); questionnaire «EMIN» (D.V.Luxin); Methodology for the diagnosis of emotional maturity of the personality «MDEZO» (O.S. Kocharyan, M.A. Piven).

c) methods of mathematical statistics (correlation analysis, factor analysis), which provide a qualitative and quantitative analysis of the results. Empirical data obtained in the course of this study, were statistically processed using standard and tested programs for personal computers. Specialized application packages for psychological research («SPSS» and «Microsoft Office Excel») were used to provide commonly used one-dimensional statistics and multidimensional mathematical and statistical methods.

Presentation of the main research material. The research was conducted in 2015-2018. The survey was attended by entrepreneurs of Donetsk (n = 238) and Poltava (n = 210) regions. In total, 448 entrepreneurs were surveyed. The empirical study involved several stages. At the first stage of the study, the methodological foundations of the problem of identifying the psychological factors of ensuring the reliability of business entities were studied, the theoretical model of the study was developed, the methods were selected, the collection of empirical material and its accumulation were carried out. In order to identify the structure of individual psychological characteristics of entrepreneurs with different levels of personal reliability, a correlation analysis was performed using r – Pearson criterion. The results of the correlation analysis were presented as a correlation galaxy for each group of subjects, consisting of vertices that correspond to the characteristics of the studied variables connected by the lines, showing statistically significant relationships between the variables (Fig. 1-3).

The results of this research allowed to reveal the structure of individual and psychological characteristics of entrepreneurs with the optimal level of reliability. So among the common characteristic tendencies in the value and semantic sphere of entrepreneurs in this category is important to observe the observance of traditional moral values, the desire to live in truth and conscience. They take into account and apply traditional moral standards in their behavior. Recognize their personal responsibility to other people for the observance of moral norms. Understand the need to adhere to these norms. Persistent to the norms of selfish, pragmatic and criminal morals. In assessing the results of their activities, the category of «labor» and «money» are used in close connection with the category of equity. Overnight activity is a completely normal attitude to work. It is inclined to exhibit such moral qualities as conscientiousness, justice, selflessness, generosity, openness, sincerity, truthfulness, modesty.

That is, the psychological mechanism that determines the functioning of the system of reliability, is the moral-semantic determination of the behavior of the individual. Thus, we assume that the moral-semantic processes have a significant impact on the cognitive, emotional, motivational and behavioral spheres of the psyche [11].

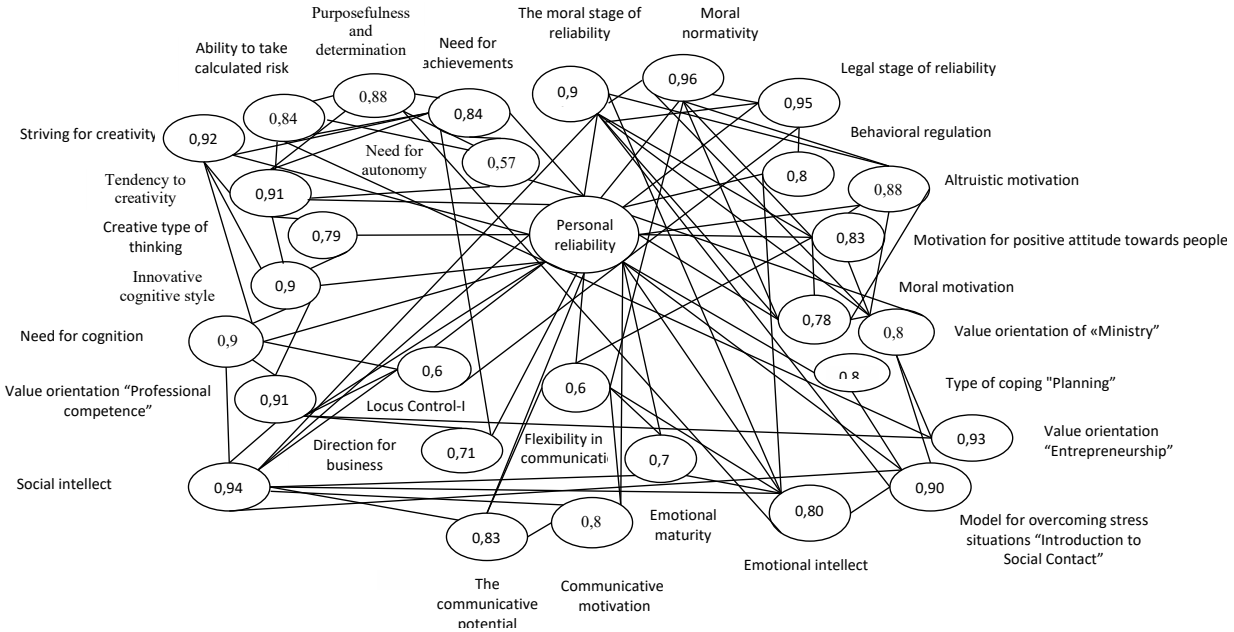


Fig. 1. Correlation of the individual psychological characteristics of the subjects with an optimal level of personal reliability

Also, entrepreneurs with the optimal level of reliability are different self-identification and independence from the social environment, the ability to withstand social pressure. That corresponds to the perception of yourself as a strong person with sufficient freedom of choice to build his life in accordance with his goals and ideas about his meaning. Are in the constant process of developing their capabilities and potentials.

For this category, the characteristic characteristic of value orientations is the «entrepreneurship» as a cross-cutting competence that is realized in the content and results of the activity: taking on the initiative; planning and management; work with ambiguity, uncertainty and risks; cooperation with other persons; learning through experience in the process of activity; self-efficacy; resource mobilization; financial and economic literacy mobilization of other persons; identification of opportunities; prognostication.

Another of the key value orientations for entrepreneurs with the optimal level of reliability is the value – «Serving» – the desire to be useful and devotion to the cause, the realization of a socially important goal, motivated in its activities to all prosocial motives: altruism; positive attitude towards people; adherence to morality. The focus on the case, or the orientation on the task, reflects the advantage of the motives, the emergence of which is due to the capture of the process of work, the altruistic attitude to knowledge, the acquisition of new professional skills and abilities. Entrepreneurship involves the activities of an entrepreneur who is the creator of his own business, he can create both a new profession and an industry in the existing professions, he is a social innovator. As evidenced by innovative cognitive styles, propensities and aspirations for creativity and creative thinking, they favor the unstructured and often changing conditions of work. Their approach consists in re-evaluating and redefining the problems and conditions in which they arose, and, accordingly, in obtaining unexpected decisions, generating the idea of radical change. They have increased sensitivity to problems, to the deficit or contradictory knowledge, the actions to determine these problems, to find their solutions based on hypotheses, to test and change hypotheses, to formulate the result of the solution.

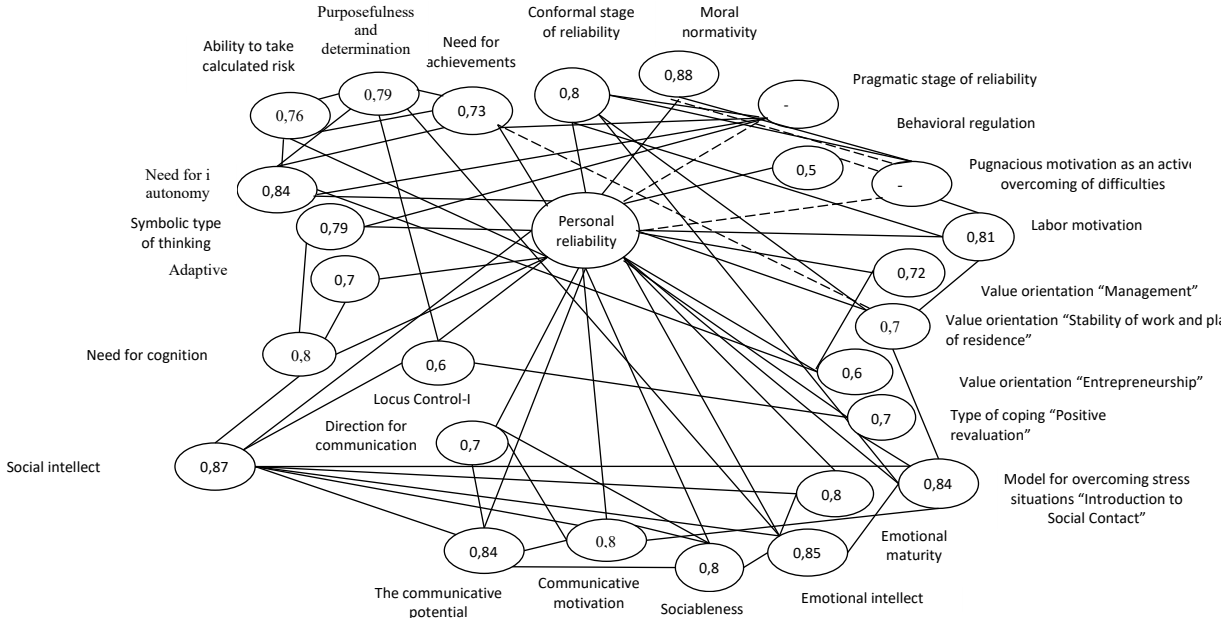
Another feature of entrepreneurs with the optimal level of reliability is their ability to recognize the structure of interpersonal situations in the dynamics. They are able to analyze complex situations of interaction of people, understand the logic of their development, sensory to change the meaning of the situation when the inclusion of various participants in the communication. Also inherent ability to adequately reflect the goals, intentions, needs of participants of communication and the consequences of their behavior. In addition, it requires the ability to navigate in non-verbal situations of a person, as well as rules and regulations that govern the behavior in society.

As a rule, they are successful communicators. They are characterized by contact, openness, tact, benevolence and cordiality, a tendency toward psychological closeness in communication. Ability to extract maximum information about the behavior of people, to understand the language of non-verbal communication, to give quick and accurate judgments about people, to successfully predict their reactions in appropriate circumstances, to show a vision in relations with others, contributing to their successful social adaptation. They have a strong interest in self-knowledge and a developed ability to reflect. They are easy to use in a team, contribute to maintaining an optimal psychological climate, show more interest, cleverness and ingenuity in the work.

Using the «pro-social» strategy to overcome stress is reflected in joint efforts with others to more effectively resolve the critical situation, is a characteristic desire to share their experiences with other people, discuss the situation with them, find their sympathy and understanding. The presence in the behavioral models of processional coping strategies determines the effectiveness of the activity in the «man-man» system, since many life stressors are interpersonal, and even individual efforts to overcome have potential social consequences, the action of overcoming often requires interaction with other people. The leading type of coping behavior for this group is – «planning», which is manifestation in overcoming problems due to purposeful analysis of the situation and possible behavioral variants, development of a strategy for solving the problem, planning their own actions, taking into account objective conditions, past experience and available resources, as well as overcoming negative experiences in connection with the problem due to purposeful suppression and restraint of emotions, minimizing their influence on the perception of the situation and the choice of behavior strategy, high control of the Daniks, a desire for self-control.

The peculiarity of the emotional sphere of entrepreneurs with an optimal level of reliability is characterized by the presence of a whole spectrum of competencies revealed in the cognitive (understanding both their emotions and other people, perception, evaluation and expression of emotions, the use of emotions to increase the efficiency of thinking and activity), reflexive (awareness of emotions), regulatory (management of emotional states, self-regulation of emotional states) and personality aspects (tendency to empathy, internality, adaptability, etc.). They can understand the feelings of others, respect their emotions, sympathize and empathize. Therefore, they can put themselves in the position of other people and not perceive the appearance of emotions as a personal image. Able to learn from their mistakes, are able to maintain a balance between personal and professional life, without falling into any extreme.

The correlation analysis carried out between the individual and psychological characteristics of entrepreneurs with a sufficient level of personal reliability, made it possible to establish that reliability has a close positive relationship with the following indicators (Fig. 2).



Note: direct correlation; – - – – - inverse correlation

Fig. 2. Correlation of the individual psychological characteristics of the subjects with a sufficient level of personal reliability

According to the results of correlation analysis, the structure of individual and psychological peculiarities of entrepreneurs with a sufficient level of personal reliability was determined.

So significant factor in the structure was the value-semantic sphere represented by moral normality, value orientations: «Management»; «Stability of work and place of residence»; «Entrepreneurship» and locus control-I.

The presence in the structure of the conformal stage of reliability testifies to the lack of stability and insufficient awareness of the system of moral values. Moral and legal prescriptions are generally adhered to under the influence of the social environment. Moral notions and norms in the structure of mentality exist in consciousness in the form of social stereotypes and emotional experiences.

The specificity of the value-semantic sphere of entrepreneurs with a sufficient level of personal reliability lies in the conflict of utilitarian-pragmatic and moral-ethical aspects in practical activity and everyday life. Among the value orientations in the career are those that give opportunities for leadership, management, high income, increased levels of responsibility and contribution to the success of their organization. It is also important to meet the need for security, security and the ability to predict. The leading sense-oriented orientation in the correlation gap of entrepreneurs with a sufficient level of personal reliability is Locus Control-I, which corresponds to the perception of oneself as a strong person with sufficient freedom of choice in order to build his life in accordance with his goals and understanding of meaning. The inclusion of the pragmatic stage of moral and legal reliability in the individual psychological peculiarities of the subjects with a sufficient level of personal reliability indicates the delays in moral and legal socialization and the conflict between traditional moral values and the universal values of individualism and pragmatism.

The high level of motivation for participation in entrepreneurial activity is characterized by the presence of perverse motivation. These people are attracted by the danger, the situation of struggle and victory, enjoyment of acute sensations. Fear, a sense of danger mobilizes such people, they get the pleasure of it. Also, the correlation galaxy included labor motivation and communicative motivation. This means that the stated purpose of their activities is not to succeed, but to avoid failure. Communicative motivation can be as an instrument of realization in the business of the needs in achievements, in autonomy, in knowledge. In turn, they are mechanisms that set the motivational potential, on the basis of which can be formed the motivation of participation in entrepreneurial activity. The focus on communication shows that for entrepreneurs with a sufficient level of personal security it is inherent to maintain emotional relationships with others, feel a sense of affection, perform joint activities.

The key component in the correlational galaxy is contact, which measures the sociability of the individual, his ability to establish strong and benevolent relationships with others. as a general tendency to mutually beneficial and pleasant contacts with other people, the basis of synergistic (that is capable of self-organization) of the installation of a personality is necessary.

For entrepreneurs with a sufficient level of personal reliability inherent adaptive cognitive style as a subject-specific system of methods for implementing various types of activity. Trying to work, improving existing methods and practices, offer the following ways to accomplish tasks that can be realized without destroying the existing situation. Preference for changes that occur gradually.

An individual way of analytically synthetic transformation of information predominantly manifests itself in a symbolic type of thinking, for which characteristic features are highly developed analytical abilities, ability to evaluate, calculate and analyze, logical, methodical, diligence (with emphasis on details), problem solving, pragmatism and practicality.

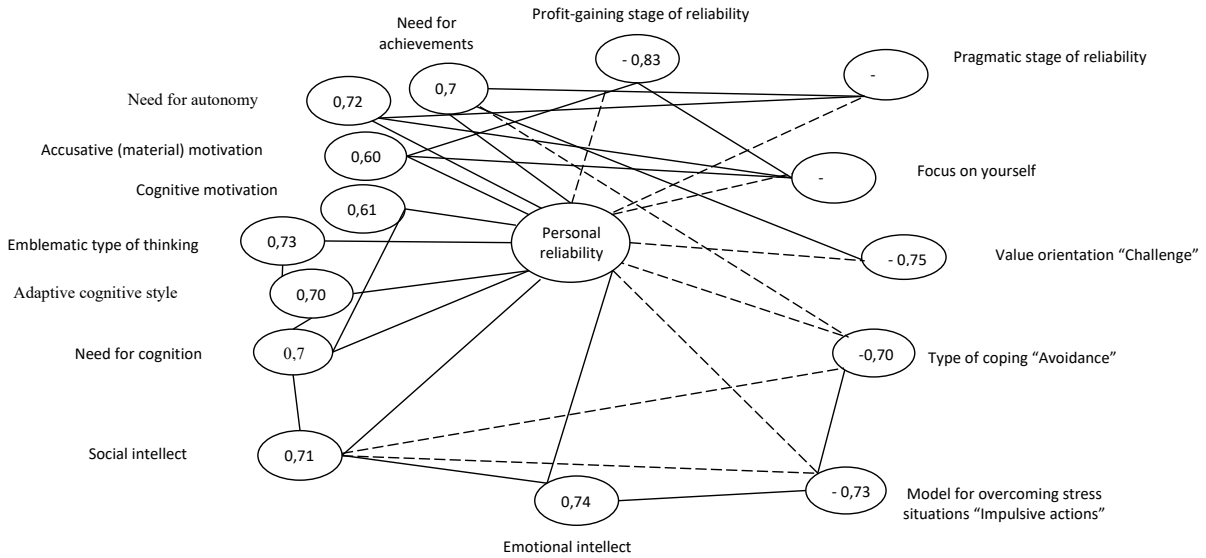
Social intelligence is also an integral part of the correlation gap for providing an adequate level of personal trust to an entrepreneur. This component in the structure of reliability makes it possible to access information about people's behavior, predict their reaction in appropriate circumstances, to demonstrate foresight in relations with others, and to understand the language of non-verbal communication. Evidence of the need to influence others and often combined with developed organizational skills.

The ability to go for a weighted risk also determines the reliability of the individual and is ensured, first of all, by the availability of an adequate assessment of their own capabilities; the assessment of the benefits rather than the possibility of defeat; possibility to operate in conditions of incomplete information; adopting complex but achievable goals; not too ambitious. There is also an inherent election as the main strategy to overcome the stress situation «entry into social contact». The type of reactions to the action of stressors is «positive revaluation». The strategy of positive revaluation involves attempts to overcome negative experiences in connection with the problem due to its positive rethink, considering it as an incentive for personal growth. Positive aspects: Possibility of a positive rethinking of the problem situation. Negative sides: the probability of underestimating the personality of the possibilities of effective solution of the problem situation.

The presence in the correlational galaxy of such indicators as emotional maturity and emotional intelligence indicate their importance in providing a sufficient level of reliability of the individual. They reflect developed sensitivity to their own emotions and awareness of the influence of the emotional sphere on livelihoods, the ability to reflect the emotional state, empathy, emotional competence: identify (recognize, understand) emotions by body reactions, thoughts, etc; analyze your own emotions, feelings; the reasons for their occurrence; tolerate

mistakes, gain experience; have methods of psycho-physiological self-regulation; have active listening skills; provide and accept emotional support.

The correlation analysis carried out between individual and psychological peculiarities of entrepreneurs with a reduced level of personal reliability, allowed to establish that reliability has a close positive relationship with the following indicators (Fig. 3). The analysis of the structure of the correlation straps of individual psychological peculiarities of entrepreneurs with a reduced level of personal reliability compared with other groups of researchers testifies to the absence of such components as moral normality, behavioral regulation, communication potential, emotional maturity, prosocial value orientations and motives, aspiration and propensity to creativity and innovation. Another key difference is the increase in the number of components that determine the reduction of the level of personal reliability of entrepreneurs to them in the first place are mercenary and pragmatic stage of moral and legal reliability.



Note: direct correlation; – - – – – - inverse correlation
Fig. 3. Correlation of the individual psychological characteristics of the subjects with a reduced level of personal reliability

For which the characteristic feature is the inversion of personal meanings of moral values in the direction of pragmatism and individualism. Significant influence undergoes a value sphere in the first place is the value orientation «Challenge» which causes the selection of competition as the main style of interaction with others in everyday life and in conflict situations associated with professional activities. They are focused on the solution of consciously complex tasks, overcoming obstacles in order to win the competition. They feel successful only when they are constantly involved in solving complex problems or in a situation of competition.

The predominance of orientation on oneself testifies to the importance of the motives of one's own well-being, aspiration of prestige, leadership positions. Such a person tends to be concerned only with his problems and interests and does not react to the needs of others. Professional activities for such a person can act as a means to meet their own needs and aspirations.

Also, the decrease in the personal reliability of business entities is due to behavioral features, namely the use of the situation of uncertainty, the criticism of coping «Avoidance» and the strategy to overcome stress «Impulsive actions».

On the basis of determining the weight of structural components, one can confidently say about their contribution to ensuring the reliability of business entities. So, to study the place, role and weight of each component, which can act as determinants of personal reliability of entrepreneurs, we conducted a factor analysis of the main components of Varimax raw rotation. As a criterion for the significance of the results, the factor weight was 0.40. This allowed to identify the main factors of the psychological basis of the person, who act as the determining units of the level of reliability of the subject of entrepreneurship [9].

The first factor explains 20.2% of the total dispersion, including components such as: moral reliability stage (0,923), legal reliability stage (0,904), moral normality (0,987), moral motivation (0,983), value orientation «Professional competence» (0,869), the value orientation «Service» (0,955), the value orientation «Entrepreneurship» (0,879), the meaningful life orientation «The purpose in life» (0,941), the meaning of life-centeredness «The process of life or interest and emotional saturation of life» (0,904), semislife orientation

«Effectiveness of life or self satisfaction implementation» (0,934), view of human nature (0,873). Given that this factor reflects the value-semantic sphere of the individual, so this factor was called «Axiological».

The second factor explains 18.7% of the total dispersion, incorporating such components as: the need for independence / autonomy (0,974), the ability to go for a reasonable (weighted) risk (0,937), commitment and determination (0,912), behavioral regulation (0,962), optimistic motivation (0,872), value orientation «Autonomy (independence)» (0,971), semiotician orientation «Locus control-I» (0,952), autonomy (0,874), model of overcoming stress situations «Assertive actions» (0,953). This factor describes in most concepts of activity, responsibility, self-sufficiency, integrity and integrity of the I-concept of personality, we have defined it as «Proactive».

The third factor that explains 17.2% of the overall dispersion is absorbed in such components as: communicative potential (0,904), communicative motivation (0,970), normative motivation (0,901), motivation of positive attitude toward people (0,894), altruistic motivation (0,908), communication orientation (0,938), contact (0,866), communication flexibility (0,831), social intelligence (0,988), social support search model (0,934), model of overcoming stress situations «Introduction to social contact» (0,931), the type of coping «Finding a social pi holdings» (0,954), type of coping «Positive revaluation» (0,802), empathy (0,901).

This factor includes both behavioral and cognitive-motivational, value structures and social qualities that characterize the prosocial nature of the person in their content, therefore this factor was defined as «Prosocial».

The concept of the ability to self-organization was presented in the fifth «Synergistic» factor, he explains 15.6% of the total variance, it includes the following indicators: value orientation «Integration of lifestyles» (0,878); sensory orientation «Locus of control-life or controllability of life» (0,937); type of coping «Self-control» (0,803); Emotional self-regulation (0,819).

12.5% of the total dispersion is explained by the sixth factor in which most motivational, cognitive indicators provide realization of creative potential and innovative decisions: the propensity to creativity (0,956); cognitive motivation (0,907); need for cognition (0,889); desire for creativity (0,933); spontaneity (0,872); innovative cognitive style (0,918); creative thinking type (0,872). This factor is defined as «Innovation».

Thus, the correlation and factor analysis conducted allowed to highlight the most important structural components that determine the level of personal reliability of business entities, determine the types of personal reliability.

So personality reliability in the «axiological» type implies the development of a humanist oriented value orientation system that provides the reliability of the individual and the formation of ideological positions, value-ideological ideals and standards: the existence of a clear system of individual rules of conduct; the formation of social responsibility and maturity, and determine the personal meaning of entrepreneurial activity [18].

At the heart of personal reliability for the «axiological» type are subjectively selected and taken to action meaningful to the individual values, they find their expression for the purposes of behavior and activities, as well as in the means of their achievement, become the motives for choosing the appropriate mode of action. Valuable orientations act as a tendency to act in a certain way, constitute a higher hierarchical level of dispositional entities of the individual, thus contributing to the role of internal regulators of behavior. Internal content of value orientations are personal meanings, which are manifested in personal settings, in the willingness to act in a certain way [15]. That is, the value-semantic sphere of personality means the elementary components of the deepest layer of the entire intentional structure of the personality in the unity of its objects (aspect of the future), the special experience-possession (aspect of the present) and the preservation of its «achievement» in consciousness (the aspect of the past), which constitutes the internal the world of personality as a «uniquely-subjective being» [12].

The era of globalization has shaped the common value platform of the European world – democracy, tolerance, peace, ecological safety, human rights, solidarity, etc. – which, quite clearly, can serve as an axiology for the training of entrepreneurs. The priority of a person as a subject of economic, social, political and legal activity, and the bearers of the principal features of equality, freedom and volitional self-expression are indisputable and inalienable essential features of a democratic form of government, without which the true democracy becomes desolate and formalized, which necessarily leads to before its decline. Taking into account the global tendencies of the universalization of democratic values and the democratic and humanistic thinking style, today it is necessary to substantiate the need and study the contradictions in the democratic arrangement of a person's way of life, in particular in transformational societies. Particularly acute in transitional societies is the problem of adequate perception of democratic values, as well as the avoidance of frustration in them because of the instability of social structures in the transition period [1].

Personality reliability by the «proactive» type is manifested in the awareness of the subject of his intrinsic values and goals, the subordination of actions to life principles, regardless of the circumstances and circumstances, taking responsibility for himself and his life, in such behavioral features as: initiative and activity; the belief in the choice of choice; the possibility of changing something; readiness to take responsibility; principledness, purposefulness; change (or choice) of circumstances for your tasks. Individuals who are carriers of personal

reliability for the «proactive» type are inclined to positively assess what is happening, accumulate personal resources, avoid their squandering, and in the case of stress – capable of their rapid mobilization, which requires the presence of highly developed social skills.

The personal reliability of the «prosocial» type in the first place determines the prosocial behavior of business entities, which in its content, mechanisms and forms has many varieties. The main ones include: altruistic and helping behavior, cooperation, empathy, human relations; in a purely economic sense, is fundraising, donation, charity, patronage. It manifests itself in the ability of the individual to decode the social situation from the point of view of the need for assistance, awareness of their own activity potential, readiness to take responsibility in problematic situations, and take active steps to improve or alleviate the life situation of other people [5; 10].

The personal reliability of the «prosocial» type ensures the implementation of social entrepreneurship based on social responsibility and social partnership, as counteracting the protracted social and economic crisis in society, its focus on high consumption and material prosperity, pragmatism and competition of market relations, the desire for self-welfare in ignorance the interests of other people produces the growth of selfish dominant in social behavior and the destruction of fundamental moral ethics s values and ideals. Therefore, we can state that the full life of man and as a citizen, and as a personality is impossible without the acquisition of personal meanings of the social level [13].

The personal reliability of the «praxeological» type ensures effective management of the activity through its comprehensive self-examination, self-evaluation, purposeful modeling of conditions and means of improvement on the basis of the synthesis of theoretical knowledge and empirical experience. Represents the dependence of the results of work, first of all, from the previous thorough preparation for its implementation, the degree of preparedness of actions in the broad sense, covering knowledge acquisition, conscious choice of means, methods of analysis and regulation, criteria of emotional and practical evaluation of results.

The personal reliability of the «synergetic» type characterizes the personal development of the subject of entrepreneurial activity not only as a gradual, linear, conflict-free process, but as a process accompanied by contradictions that lead to the transformation of value orientations, self-cognitive and self-conscious activity. From the standpoint of synergetics, professional decisions and actions are determined not only by the knowledge of the laws, the formed skills and abilities, the content and results of analytical and synthetic activity, but also through the understanding of their own mental processes, analysis of the peculiarities of their own style of work.

«Innovative» type of personal reliability of subjects of entrepreneurial activity determines the effect of human cultural activity, the creation of human labor, changes in social behavior of people and the program of personality development, where the creative process is combined with the innovation-innovative, adaptive processes that take place in the innovative forms of social behavior and self-development. The variability of ideas and opportunities for creating value, finding solutions for existing and new challenges, research and experimentation with innovative approaches, combining knowledge and resources to achieve results is also characterized by the manifestation of personal credibility for the «innovative» type.

Based on the EntreComp model of development [17], which suggests that entrepreneurship as competence develops in the process of activity of individuals or institutions in order to create value for others, the progression in entrepreneurship consists of two aspects: the development of ever more autonomy and responsibility for the implementation of ideas and opportunities for value creation; the development of the ability to generate value – from simple and predictable contexts and to complex types of environment that is constantly changing. «Innovative» type of personal reliability of business entities corresponds to the highest – expert level of entrepreneurship development – management of change, innovation and growth due to the competencies required to respond to complex challenges, to live in a constantly changing environment and has a high level of non-predictability (expansion) and focus on new challenges by gaining new knowledge, research, development and innovative abilities to achieve excellence and transformation of that.

Entrepreneurship involves the activities of an entrepreneur who is the creator of his own business, he can create both a new profession and an industry in the existing professions, he is a social innovator.

Conclusion. The problem of ensuring the reliability of business entities should be solved primarily through the study of those personal structures that ensure the stability and optimal level of personality-functional and performance indicators of entrepreneurs at different levels of socio-cultural space. Personality reliability of subjects of entrepreneurial activity includes moral and legal and prosocial, humanistic-oriented values that correspond to the ethics of their chosen professional activities and provide for the recognition of social significance and personal responsibility for the results of entrepreneurial activity.

The problem of ensuring the reliability of business entities should be solved primarily through the study of those personal structures that ensure the stability and optimal level of personality-functional and performance indicators of entrepreneurs at different levels of socio-cultural space. Personality reliability of subjects of entrepreneurial activity includes moral and legal and prosocial, humanistic-oriented values that correspond to the ethics of their chosen professional activities and provide for the recognition of social significance and personal responsibility for the results of entrepreneurial activity.

References

1. Андрущенко В. А., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. Конституціалізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір. Київ: МП «Леся», 2014. 460 с.

2. Гнускіна Г. В. Психологічні чинники професійного вигорання у підприємців: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2016. 22 с.

3. Карамушка Л. М., Худякова Н. Ю. Мотивація підприємницької діяльності: монографія. Львів: Сполом. 2011. 208 с.

4. Кононець М. О. Психологія професійної моральності підприємців: теорія та сучасна практика: монографія. Київ: Омега-Л, 2013. 66 с.

5. Корчакова Н. В. Вікова генеза просоціальності особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2018. 44 с.

6. Креденцер О. В. Дослідження особливостей розвитку підприємницької активності персоналу освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. І: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Київ, 2015. Вип. 42. С. 114–122.

7. Кулаковський Т. Ю. Психологічні чинники розвитку здібностей до підприємництва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2010. 20 с.

8. Кульбіда Н. М. Особистісні детермінанти успішної професійної підготовки майбутніх підприємців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.

9. Лантух І. В., Малєєв Д. В. Структура індивідуально-психологічних особливостей підприємців з різним рівнем особистісної надійності. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools.* 2018. №29(5). P. 11–22. DOI: https://doi.org/10.33531/farplss.2018.5.02.

10. Лантух І. В. Доброчинність і доброчинний соціальний маркетинг українського підприємництва. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія : Економічні науки*. 2010. № 5(2). С. 15–22.

11. Малєєв Д. В. Психологічні чинники розвитку професійної надійності працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.06. Харків, 2016. 22 с.

12. Новая философская энциклопедия: в 4-х томах / науч.-ред. совет: В. С. Степин и др. Москва: Мысль, 2010. Т. 4. 2010. 737 с.

13. Павелків Р. В. Феномен просоціальності як новий аспект психологічного аналізу. *Зб. наук. праць РДГУ*. 2013. № 2. С. 4–8.

14. Паламарчук О. М. Психологія розвитку екологічно орієнтованої підприємницької діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2015. 43 с.

15. Панчук Н. П. Ціннісні орієнтації як системоутворюючий фактор соціально активної позиції майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С. 542–551.

16. Стрижов Е. Ю. Нравственно-психологические детерминанты мошенничества: дис.... д-ра психол. н.: 19.00.06. Москва: Акад. упр. МВД РФ, 2011. 400 с.

17. Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Люксембург: Publication Office of the European Union. 2016. EUR 27939 EN. Doi:10.2791/593884

18. Maleev D. The use of moral-psychological approach to the problem of development of the professional reliability of personality. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. 2014. 1(1). P. 85–102. Retrieved from https://farplss.org/index.php/journal/article/view/145.

Отримано: 8 січня 2020 р.

Прорецензовано: 15 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 15 січня 2020 р.

e-mail: ulikta@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-46-49

Ульянова Т. Ю. Співвідношення показників конфліктності з широким спектром рис особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 46–49.

УДК 159.9

Ульянова Тетяна Юріївна,
кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та диференціальної психології
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОКАЗНИКІВ КОНФЛІКТНОСТІ З ШИРОКИМ СПЕКТРОМ РИС ОСОБИСТОСТІ

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури засвідчив, що існує багато інформації про властивості особистості, які належать до проявів конфліктності, а якості, тісно пов'язані з нею, містяться в чинниках особистості, які діагностує Фрайбурзький особистісний опитувальник. У статті наведено результати теоретично-емпіричного дослідження конфліктності та рис особистості широкого спектру. У якісній структурі конфліктності емпірично виявлено й описано емоційний, когнітивний, конативний компоненти, виокремлено типи конфліктності, що відрізняються поєднанням її показників. Проведено якісний аналіз, що дав змогу згрупувати досліджуваних за певною ознакою і вивчити індивідуально-психологічні особливості конфліктності як властивості особистості.

Ключові слова: *конфліктність, конфліктна особистість, індивідуально-психологічні особливості, особистість.*

Tetiana Ulianova,
PhD in Psychology, Lecturer of the Department of General and Differential Psychology,
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky, Odessa

CORRELATION OF CONFLICT INDICATORS WITH A WIDE RANGE OF PERSONALITY TRAITS

Theoretical and methodological analysis of scientific literature has shown that there is a great deal of information about the personality traits, which belong to manifestations of conflict and qualities closely related, and are contained in the factors of the personality, such as the Freiburg Personality Inventory (FPI). This article presents the results of the theoretical and empirical research on conflict and personality traits of a wide range of future psychologists. Psychological analysis of conflict proneness as a phenomenon has been proposed. Conflictness is interpreted as a personality trait that is characterized by such psychic activities, emotions, thoughts, messages, plans, attitudes, which spur them to conflict behavior, callous, and physical activity. Conflictness is a selective orientation of an individual towards behavior that corresponds to the conflict experiences, thoughts, intentions, and attitudes. From the standpoint of continually-hierarchical approach, in the qualitative structure of conflict, the following components were empirically identified and described: emotional, cognitive, and behavioral and the types of conflict differed by the combination of its indicators. The research used a complex of psychodiagnostic techniques to identify conflict predisposition indicators and demonstrate them: "Differential Diagnosis of Propensity to Conflict" (developed by Olha Sannikova and Tetiana Ulianova), "Personal Aggressiveness and Conflictness" (developed by Evgenii Iliin and Pavel Kovalev). There have been established interrelations between conflict proneness indices and personal qualities that follow its demonstrations: aggressiveness, neuroticism, unrestraint, weak self-control and self-regulation of the emotional sphere. A qualitative analysis was carried out, which allowed grouping the subjects according to a certain attribute and studying individual psychological peculiarities of conflict as personality properties.

Keywords: *conflictness, confliction personality, individual-psychological personality, personality.*

Постановка проблеми. Актуальність вивчення конфліктності особистості останнім часом набуває вагомого значення та стає потрібною як із об'єктивних, так і з суб'єктивних причин. Насамперед сьогодні в українському суспільстві внаслідок трансформацій у політичній галузі, стрімко мінливих умов соціально-економічного буття зростає непорозуміння, утрата безпечності, захищеності інтересів громадян, незадоволення, що призводить до вибуху напруженості та спалахів конфліктної поведінки. У зв'язку з цим з'являється потреба вивчати конфліктність як властивість особистості (схильність до конфліктної поведінки), її ресурси, що супроводжують прояви конфліктності та її індивідуально-психологічні особливості. Адже саме суспільні умови розвитку особистості (політичні, економічні, культурні та побутові, характер і зміст соціальних суперечок, ступінь активності, соціальної зрілості, психічний настрій, особистісні якості) формують середовище становлення й розвитку людини як соціального об'єкта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження психологічних особливостей конфліктності особистості подано в роботах А. Я. Анцупова [1; 2], С. В. Баклановського [1], Є. М. Богданова [1; 3],

Н. В. Гришиної [1; 2], Н. І. Добіної [1;4;6], В. Г. Зазикіна [1; 3], М. М. Кашапова [1; 6], Б. В. Коваленко, М. В. Крогіус, М. І. Леонова, Г. В. Ложкіна, Л. А. Петровської, М. І. Пірен, Ю. П. Платонова [1; 11], В. П. Шейнова [2], М. Р. Хачатурової [13].

Мета статті – описати результати емпіричного дослідження індивідуально-психологічних особливостей осіб – майбутніх психологів із різними типами конфліктності.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення теоретичних підходів та емпіричних результатів у контексті предмета і завдань дослідження; *емпіричні* – опитування, спостереження, методики «Диференціальна діагностика конфліктності» (О. П. Саннікова, Т. Ю. Ульянова) [1; 11], «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є. П. Ільїн, П. А. Ковальов) [1; 8; 12], «Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник» [1; 8; 12].

Виклад основного матеріалу. Проблему конфліктів і конфліктної поведінки впродовж багатьох років розробляли як українські, так і закордонні науковці. Питання про причини, які впливають на виникнення, запобігання та перебіг конфліктного протиборства, – одне з найбільш актуальних у теорії і практиці конфліктологічних знань. Варто зазначити, що конфлікт виникає в процесі взаємодії людини з навколишнім світом, отже, для цього потрібні як зовнішні, так і внутрішні умови. Вони й постають як детермінанти конфліктності.

Треба виокремити психологічні характеристики, якості, особливості особистості, які впливають на її схильність до конфліктної поведінки. Однак спочатку дамо визначення самому поняттю «схильність».

Схильність до конфліктної поведінки розуміють як низку психологічних характеристик, мотивів, переконань тощо, які проявляються в конфліктних взаємодіях суб'єкта.

У нашій роботі конфліктність (схильність до конфліктної поведінки) розглядаємо як властивість, для якої характерна така психічна активність особистості, такі емоції, думки, мислення, наміри, установки тощо, що спонукають її до конфліктної поведінки, зовнішньої, фізичної активності [1; 11].

У сучасній вітчизняній і світовій науковій літературі з конфліктології основними внутрішніми умовами, що впливають на поведінку конфліктної особистості, називають такі особистісні особливості, як агресивність, імпульсивність, нестриманість, слабкий самоконтроль і саморегуляція емоційної сфери, вибір насильницьких стратегій взаємодії, принциповість, прямолінійність, правдивість, наполегливість, егоцентризм, невихованість, авторитарність [7]; практичність, незалежність, рішучість, сміливість, фрустрованість, соціальна сміливість, активність, низькі значення оцінок інтелекту тощо[5].

У наукових дослідженнях наголошено на тому, що особа, схильна до конфліктної поведінки, має певні ознаки; її описано як людину, що поводиться по-бойовому, задерикувато, неврівноважено, досить легко і швидко дратується. Такі люди запальні, збудливі, прямолінійні, здатні доводити справу до великого напруження, досить різкі в стосунках, із поривчастими рухами, силою; мають яскраву виразність емоційних переживань у поєднанні зі швидким виснаженням. Найчастіше у взаємодії з іншими конфліктні особи мають високий ступень самовпевненості та підозрілості. Вони презентують авторитаризм, домінування і низький рівень моральної нормативності. Поширена думка про емоційну реактивність і слабку емоційну стійкість, знижений самоконтроль і імпульсивність конфліктної особи. У конфліктній взаємодії така людина прагне насамперед до конкуренції, бо не розглядає можливості компромісу або співпраці [3].

У дослідженнях В. А. Згура, А. І. Шипілова, Ю. А. Канатаєва, С. Б. Дохолян доведено, що поведінка конфліктної людини має високий індекс агресивності. Індивіди з високим рівнем конфліктності мають виражену установку й досвід застосування насильницьких засобів для досягнення своїх цілей. З конфліктних зіткнень вони найчастіше намагаються виходити з допомогою фізичної чи вербальної агресії [2].

Завдяки науковим даним про конфліктність та її структуру, що розглянуто в роботах Н. В. Нижегородцевої, І. С. Почекаєвої, І. Н. Свириденко, Т. В. Черняєвої [1; 11], положень про якісні метахарактеристики індивідуальності О. П. Саннікової [9; 10], а також результати власних попередніх емпіричних досліджень у структурі цієї властивості дали нам змогу виокремити й описати певні параметри: емоційний, когнітивний, конативний, або поведінковий. Додатний полюс емоційного компоненту (КЕм+) свідчить про схильність особистості до яскравого, активного, бурхливого переживання емоцій різної якості. Від'ємний (КЕм-) – про слабку або навіть повну відсутність переживання емоцій, що можуть бути спричинені конфліктом. Додатний полюс когнітивного складника (ККо+) вказує на наявність в особистості ворожих думок, мислеформ, негативних уявлень, що супроводжують конфлікт. Зворотній (ККо-) – на відсутність означених вище думкоформ та конфліктних мисленнєвих конструктів. Наявність додатного полюсу конативного компонента (КПо+) свідчить про схильність особистості до дій, що виявляються в словах, які зачіпають, в образливих погрозах, надмірній критиці, експресивних ворожих реакціях, неналежних, неадекватних діях стосовно іншої людини. Його протилежність (КПо-) висвітлює відсутність означених вище характеристик конфліктності.

Багато інформації про психологічні явища, які належать до порушеної теми, містять у фактори особистості FPI, а саме: невротичність, спонтанна агресивність, роздратованість, відсутність урівноваженості, реактивна агресивність, емоційна лабільність. Тому вивчення специфіки конфліктності в контексті

широкого спектру рис особистості, подане в цій факторній моделі, дасть змогу не тільки виявити закономірні зв'язки між означеними факторами й показниками схильності до конфліктної поведінки, а й описати індивідуально-психологічну специфіку конфліктності як властивості особистості майбутніх психологів.

Для дослідження конфліктності ми використовували оригінальну методику «ДИДІКО 1» – самооцінний варіант (О. П. Саннікова, Т. Ю. Ульянова) [1] і методику дослідження особистісної агресивності й конфліктності (Є. П. Ільїн, П. А. Ковальов) [8]. Для вивчення психологічних особливостей особистості, а також для складання індивідуально-психологічних портретів використано особистісний опитувальник FPI [8; 12].

Емпіричне дослідження проведено в три етапи на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»: 1) підготовчий; 2) діагностичний; 3) аналітико-інтерпретаційний. Вибір становили студенти соціально-гуманітарного факультету зі спеціальності «Психологія» в кількості 63 особи.

Відповідно до означеної мети аналіз здобутих у результаті діагностики емпіричних даних передбачав використання кількісних методів, а саме кореляційного аналізу, здійсненого за допомогою статистичної програми SPSS for Windows 17.0. Аналіз даних засвідчує, що утворені статистично достовірні додатні кореляційні зв'язки між показниками конфліктності за оригінальною методикою та показники за методикою «Особистісна агресивність і конфліктність» указують на те, що емоційні прояви конфліктності, які виявляються в неконтрольованому роздратуванні, у спалахах гніву, афективних сплесках тощо, і шкала «Запальність» мають близьке сутнісне значення. Показник когнітивного компонента конфліктності, що містить різноманітність ворожих, ненависних, сповнених недоброзичливості, образливих і обтяжливих думок про програш у конфліктному протиборстві, реакцій та дій з боку інших, бажання помститися, і шкала «Підозрілість» – думки про причетність опонента до чогось негативного, сумніви в його порядності, чесності, відданості, виявляє певну спорідненість у проявах цих показників. Щодо поведінкового складника конфліктності, то шкали «Безкомпромісність» і «Образливість» виявляються в прагненні людини завжди і словом, і справою довести свою правоту, у загостреному відчутті несправедливості, у неповазі до співрозмовника, що призводить до втручання в його висловлювання, відкритого вияву особистої антипатії до опонента і стає приводом до загострення міжособистісної взаємодії.

Проведений кореляційний аналіз дав підстави для якісного аналізу, який дозволяє групувати досліджуваних за певною ознакою і вивчати їх індивідуально-психологічні особливості. Виокремлено групи осіб із домінуванням певного якісного показника конфліктності: із домінуванням емоційного показника – група представників емоційного типу конфліктності (КЕ), 5 осіб; група представників когнітивного типу конфліктності – із домінуванням когнітивного показника (КК), 4 особи; група з поведінковим типом конфліктності (КП), 3 особи. Таку кількість осіб кожного типу конфліктності можна обґрунтувати тим, що конфліктність як властивість особистості визначають соціально небажаною, і в закладах вищої освіти такі особи маскуються або адаптуються під вимоги освітнього процесу.

Групу КЕ характеризує запальність, роздратованість, погана саморегуляція психічних станів. Ці особи високо тривожні, чутливі, вразливі, збудливі й легко виснажуються. Вони не терплять грубих слів, грубих людей і грубої роботи, що часто призводить до нездатності працювати. Представники цієї групи найчастіше нервові, депресивні, боязливі, невпевнені в собі. Вони відчувають внутрішні сумніви та з труднощами знаходять вихід зі складних ситуацій, надмірно стурбовані власними переживаннями. Такі особи прагнуть задовольнити всі свої бажання відразу, діють імпульсивно й ірраціонально, необдумано реагують, не замислюються про наслідки своїх вчинків. Мають достатній негативний досвід і однакові труднощі.

Представникам групи КК притаманна нездатність ухвалити рішення без коливань і невпевненості. Будь-яка діяльність для них важка, неприємна, відбувається з почуттям надмірного психічного напруження, швидко стомлює, викликає відчуття повного безсилля і виснаження, що легко може призвести до депресивного стану. Ці особи мають підвищену збудливість, виснаженість і стомлюваність. Особливе задоволення таким людям приносить демонстрація своєї влади, що змушує страждати близьких людей, вони часто поводяться як холодні, байдужі, злісні й жорстокі. Представники когнітивного типу конфліктності обстоюють свою думку досить егоцентрично, авторитарно, домінантно.

Осіб із конативним типом конфліктності (гр. КП) характеризує нервозність, роздратованість, коли вони гостро переживають свій неуспіх із демонстрацією ворожості й конфліктної поведінки, ситуації з високим ступенем невизначеності переносять погано, розцінюючи їх як ті, що складно здолати – легко губляться, впадають у відчай; спонтанна агресивність, яка проявляється в поганому самоконтролі й імпульсивності, любов до чуттєвих насолод і задоволень, що пов'язано з недостатньою соціалізацією потягів, невмінням, небажанням стримувати, відтерміновувати задоволення своїх бажань; реактивна агресивність – тяга до насолод і гострих відчуттів для них сильніша від усяких затримок і обмежень. У спілкуванні представники цієї групи скуті – воліють до вузького кола старих, перевірених друзів.

Вищезазначені властивості становлять повний психологічний портрет особистостей із яскраво вираженим емоційним, когнітивним і поведінковим компонентом конфліктності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене теоретичне й емпіричне дослідження дає можливість зробити висновок, що представників виокремлених типів можна охарактеризувати як конфліктних, однак особи з емоційним і поведінковим типами виявили більше виразних «конфліктних» рис, ніж представники когнітивного типу. Щодо факторної структури конфліктності особистості представників якісних типів, вона відображає психологічну сутність панівного прояву конфліктності, властивого кожному з них.

Перспективами цієї проблеми є створення програми, націленої як на супровід, корекцію поведінки осіб, які виявляють схильність до конфліктної поведінки в процесі міжособистісної взаємодії, спілкування тощо, так і на розвиток саморегуляції конфліктності.

Наприкінці варто зауважити, що апробований у статті комплекс методик на виявлення схильності особистості до конфліктної поведінки можна використати в практичній роботі з конфліктами. Матеріал дослідження може допомогти сформулювати рекомендації щодо запобігання конфліктам, які ляжуть в основу соціально-психологічного тренінгу.

Література

1. А. с. Психодіагностика конфліктності: Процедура «Експрес-діагностика показників конфліктності (ЕДІКО)»; Методика «Експрес-діагностика суб'єктивного ставлення до конфлікту» (ЕДІСС); Методика «Диференціальна діагностика конфліктності (ДИДІКО 1 – самооцінний варіант; ДИДІКО 2 – експертний варіант)». О. П. Саннікова, Т. Ю. Ульянова. Заявка № 64586 від 14.12.2015; реєстрац. № 64061 від 12.02.2016. 86 с.

2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учебник для вузов. 3-е изд. СПб: Питер, 2007. 496 с

3. Богданов Е. Н.,Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте. СПб.: Питер, 2004. 224 с.

4. Добина Н. И. Психологическая структура конфликтности студентов с различным социометрическим статусом: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.01. Ярославль, 2011. 190 с.

5. Зайцева Е. В. Психологические условия и факторы снижения конфликтности личности в системе «руководитель – подчиненный»: автореф. … канд. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития». Москва, 1998. 18 с.

6. Кашапов М. М., Добина Н. И. Психологическая структура конфликтности студентов с разным социометрическим статусом. *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки.* 2011. № 1. С. 98–103.

7. Социальная психология личности в вопросах и ответах / под ред. В. А. Лабунской. Москва, 1999. 395 с.

8. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологи / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. 2-е изд., доп. и перераб. СПб:. Питер, 2003. 560 с.

9. Санникова О. П. Феноменология личности: избранные психологические труды. Одесса: СМИЛ, 2003. 256 с.

10. Санникова О. П. Формально-динамические и качественные метахарактеристики индивидуальности. *Наука і освіта*. 2007. № 6–7. С. 30–32.

11. Ульянова Т. Ю., Саннікова О. П. Результати апробації методики «Диференціальна діагностика конфліктності» (ДИДІКО). *Наука і освіта*. Одеса. 2016. № 2–3. С. 61–67.

12. Фетискин Н. П. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд). *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 193–197.

13. Хачатурова М. Р. Проявление склонности личности к конфликтному поведению. *Психология сегодня: теория, образование и практика / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпова*. Москва: Институт психологии РАН, 2009. С. 642–647.

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Отримано: 4 січня 2020 р.

Прорецензовано: 9 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 9 січня 2020 р.

e-mail: eduard.balashov@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-51-59

Балашов Е. М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 51–59.

УДК 159.953.5

Балашов Едуард Михайлович,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки,
Національний університет «Острозька академія»

ТЕОРЕТИЧНІ МОДЕЛІ Й КОНЦЕПЦІЇ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз основних концепцій і моделей саморегульованого навчання, розроблених наприкінці XX століття. Уточнено сутність поняття саморегульованого навчання та теоретичні підходи до його вивчення у психологічній науці. Визначено подібності й відмінності у визначенні феномену саморегульованого навчання в проаналізованих моделях та окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: *саморегульоване навчання, теоретична модель, теоретична концепція, студент, навчальна діяльність.*

Eduard M. Balashov,
PhD (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
National University of Ostroh Academy

THEORETICAL MODELS AND CONCEPTS OF SELF-REGULATED LEARNING

Theoretical approaches to determination of the concepts of the main theoretical models of self-regulated learning by the scientists in the end of the twentieth century have been studied in the article. The essence of the theoretical approached to this phenomenon studying have been clarified.

The following self-regulated learning models and concepts have been characterized: "The Model of Dimensions of Academic Learning" (B. Zimmerman); "Good Strategy User" model (M. Pressley, J. Borkowski, W. Schneider); "The Six-Components Model of Self-Regulated Learning" (M. Boekarts); "The Mode1 or Self-Regulated Learning from Texts" (R.-J. Simons and F. De Jong); "The Concept of Self-Regulated Learning" (Michigan Group – M. Pintrich, W. McKeachie, T. Garcia, E. De Groot); and "The Model of Self-Regulation" (P. Winne). Similarities and differences between the presented models have been presented.

Based of theoretical analysis, it has been determined that the mentioned above models have numerous similarities, particularly in the introductory assumptions. All authors have agreed that self-regulated learning causes much more efficient results rather than learning regulated externally. In addition, they have emphasized that deep metacognitive, declarative and procedural knowledge, appropriate level of motivation and willingness to execute this learning activity, are required for effective learning.

Differences have been observed in the degree of importance that the authors have attached to subjective conditions (e.g. they are major in the SGU Model of M. Pressley, J. Borkowski, W. Schneider and the Model of Michigan Group), and to the specific manifestations of self-regulatory activity and their interrelations (e.g. The Model of R.-J. Simons and F. De Jong and the Model of P. Winne).

The fact that during a short period of time in the end of the twentieth century, a number of theoretical models of self-regulated learning was formulated, allows us to assume that they were not appropriately analyzed and developed. It should also be noted a positive fact that the elaborated theoretical models stimulated and encouraged empirical researches aimed at confirmation or denial of their provisions.

A prospective for further research can be seen in development and implementation of our own structural and functional model of self-regulated learning into educational process of students. Additional attention should be paid to characteristics of such mechanisms and elements of the process of self-regulated learning, that would encourage them to increase motivation and efficiency of the own learning activity.

Keywords**:** *self-regulated learning, theoretical model, theoretical concept, student, learning activity.*

Постановка проблеми. Сучасне вище шкільництво – одна із соціокультурних основ будь-якого суспільства, оскільки має надзвичайно важливе значення в його соціоекономічному та гуманітарному розвитку, забезпечує важливу основу для підвищення конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Українська вища освіти швидкими темпами долучається до європейського освітнього простору. У цьому процесі важливо звернути увагу на високоякісне навчання й морально-етичне виховання сучасної української молоді, щоб забезпечити її повноцінне функціювання в сучасному суспільстві.

Навчання розуміють як активний цілеспрямований процес, за допомогою якого суб'єкт (студент) будує власне знання та компетенції [14]. Особливо актуальним видається вивчення цього феномену в студентів під час їхнього навчання в університеті, оскільки саме тоді відбувається формування їхньої

особистості, самосвідомості, ціннісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер [8]. Упродовж навчання студент повинен навчитися керувати власною навчальною діяльністю, аналізувати і коригувати її за потреби, орієнтуватися в навколишньому соціокультурному середовищі, набути відповідних компетенцій, що допоможуть досягти успіху в професійній та інших видах діяльності [2; 3].

Актуальність цього дослідження вбачаємо у вивченні феномену саморегульованого навчання студентів за допомогою розгляду основних теоретичних моделей і концепцій, які його характеризують і подані в працях світових науковців. Варто відзначити, що важливо володіти теоретичними знаннями щодо цього феномену, у зв'язку з чим мета нашого аналізу – вивчити наявний науковий доробок у сфері визначення поняття саморегульованого навчання студентів. Доречним і актуальним уважаємо дослідження концептуальних основ цього поняття, яке безпосередньо впливає на розвиток індивідуально-особистісних характеристик студентів та зумовлює міру успішності їхньої навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове вивчення питань, що стосуються проблематики саморегульованої навчальної діяльності студентів, її формування і розвитку серед студентів, інтенсифіковано у вітчизняній та іноземній психолого-педагогічній науці наприкінці минулого сторіччя. У закордонних дослідженнях відомі праці таких науковців, як Б. Циммерман (визначення і структура саморегульованого навчання), Х. Андраде (оцінювання академічної успішності в процесі саморегульованого навчання), Ф. Вінн (принципи саморегульованого навчання), Ф. де Йонг (когнітивні й метакогнітивні процеси в саморегульованому навчанні), П. Пінтріх (мотивація і саморегульоване навчання), М. Пресслі (соціальні аспекти саморегуляції) та ін. [22; 23; 10; 21, 18, 15].

Проблему саморегуляції досліджували такі науковці, як В. Моросанова, О. Конопкін, О. Асмолов, Г. Абрамова, Б. Братусь, Б. Зейгарнік, І. Чеснокова. Ч. Шеррингтон та І. Сеченов вважали, що саморегуляція пов'язана зі свідомістю особи і відбувається з допомогою роботи конкретних нервових осередків, пов'язаних з осмисленням відображення [1; 5]. Л. Виготський і В. Моросанова стверджували, що у своїх високорозвинених формах саморегуляція відбувається об'єднанням різних психічних функцій у єдину функційну систему, яка регулює діяльність або визначає особливості перебігу того чи того психічного процесу [7]. В. Калін розглядав саморегулювання як вияв самосуб'єктних взаємин, активності, спрямованої не на зовнішній світ або інших людей, а на самого себе, а орієнтування особистості в умовах діяльності, закономірності інтелектуального оброблення інформації щодо умов та контролю вивчали переважно в руслі концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна [1; 4]. О. Конопкін визначив основні принципи саморегуляції діяльності людини та сформулював уявлення про структуру системи саморегуляції: системність, активність, усвідомленість [6]. І. Чеснокова пропонувала під саморегуляцією поведінки розуміти таку форму регуляції, яка містить результати самопізнання та емоційно-ціннісне ставлення до себе [9].

Отже, розглядаючи питання компонентної структури саморегуляції в процесі навчальної діяльності, різні вчені по-різному розуміють це явище. Водночас процес саморегуляції навчальної діяльності студента пов'язаний з іншими психічними структурами, процесами, явищами й особливостями. Ми розуміємо саморегуляцію як певну форму поведінки, що передбачає момент інтеграції результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе [2].

Вітчизняна та закордонна психологія виявляє неабиякий інтерес до дослідження різних механізмів регуляції діяльності індивіда, особливо це стосується саморегуляції діяльності студента. Основну увагу приділяють таким її основним компонентам, як цілепокладання, моделювання значущих умов, програмування дій, оцінювання результатів та їх корекція. Визнаючи безперечну наукову цінність указаних вище робіт, на сьогодні залишається недостатньо вивченою проблема усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Мета дослідження. Успішна навчальна діяльність і постійне підвищення її рівня – важливе завдання сучасних ЗВО, оскільки ефективність навчання та виховання студентів залежить саме від неї. Важливо, щоб студент усвідомлював важливість саморегульованого навчання й позитивної навчальної мотивації, бо вони значно сприяють підвищенню його самооцінки, а отже – і навчальної успішності. Важливо мати теоретичне підґрунтя щодо процесів саморегуляції навчальної діяльності, оскільки це визначна передумова ефективного процесу здобуття знань і компетенцій студентів, а також становлення особистості майбутнього фахівця і професіонала.

Мета роботи – теоретично проаналізувати наявні у світовій психологічній науці моделі й концепції саморегульованого навчання студентів. У статті теоретично досліджено психологічні особливості поняття саморегуляції навчальної діяльності студентів і розглянуто шість моделей, сформульованих наприкінці минулого сторіччя.

Виклад основного матеріалу. Саморегуляція навчальної діяльності стала предметом психологічних досліджень відносно недавно – від 80–90 років минулого століття. Проте відтоді науковці сформулювали значну кількість теоретичних моделей, що характеризують цей феномен. У цьому дослідженні ми пред-

ставимо теоретичні характеристики шести основних поширених моделей, положення яких часто використовують у сучасній психолого-педагогічній науці.

Модель саморегульованого навчання Б. Циммермана («The Model of Dimensions of Academic Learning»)

Б. Циммерман розглядає саморегуляцію як комбінацію характеристик, що описують міру, у якій суб'єкт є метапізнавально, мотиваційно і поведінково активним учасником власного процесу навчання [22]. Автор підкреслює, що, вивчаючи саморегуляцію, не можна розглядати лише пізнавальні чинники, а варто також виокремити перспективу суспільного визнання, згідно з якою особливо важливі переконання, що стосуються особистісного розвитку й компетенцій [23]. У зв'язку з цим, щоби зрозуміти сутність саморегуляції, її ефекти й обмеження, треба розглядати мотиваційні й поведінкові компоненти суб'єкта цієї діяльності.

У цій моделі саморегульованого навчання автор використовує п'ять категорій: дослідницькі особливості, психологічні особливості, умови виконання завдання, ознаки саморегуляції і процеси саморегуляції. Основні питання в цій моделі такі: Чому студент обирає (не обирає) саморегульовану поведінку? Як він виконує діяльність? Що саме підлягає саморегуляції? Де відбувається навчання?

Перше питання – чому? – належить до психологічного виміру мотивації: умови завдання полягають в ухваленні рішення щодо саморегульованого навчання. Ознака саморегуляції – внутрішня мотивація суб'єкта, або самомотивація, а процеси саморегуляції – постановка власних цілей, відчуття успішності своєї діяльності, формування атрибутивних суджень, додавання цінності навчання.

Відповідаючи на питання «як?», автор указує на методи, які вибирає студент. Саморегуляція при цьому запланована або автоматична, а процеси саморегуляції передбачають використання пізнавальних стратегій, відповідне правильне планування часу навчання і відпочинку.

На думку Б. Циммермана, саморегуляції підлягають також і наслідки діяльності, які отримав студент. Ознаки саморегуляції – це усвідомлення наслідків діяльності, а процеси – самомоніторинг, самооцінка, вольовий контроль за діяльністю.

Де відбувається навчання? Саморегульоване навчання відбувається у визначеному соціокультурному й освітньому середовищі. Студент може контролювати соціальні й освітні умови, оскільки він має можливість їх вибрати. Процес саморегуляції – структурування середовища або допомога інших учасників освітнього процесу.

Описана модель – це лише незначною мірою комплексна теоретична концепція саморегуляції. Швидше вона демонструє основні сфери, у яких варто проводити психологічні дослідження, та галузі, у яких відбуваються саморегульована діяльність, а також виокремлює основі види такої діяльності.

Важливо звернути увагу на соціокультурний вимір, а також можливості й потреби студента в контролюванні процесу саморегульованого навчання, яке відбувається в цьому середовищі. Зовнішні умови соціокультурного середовища, у якому перебувають і навчаються студенти, а саме соціальні норми суспільства, що стосуються поведінки, дотримання цих соціальних норм, спілкування тощо, визначають зовнішні джерела мотивації навчальної діяльності студентів [8]. Цей аспекти видається нам малодослідженим у психологічній науці й, на нашу думку, потребує додаткового вивчення.

Погляди Б. Циммермана добре відображає твердження «Щоб зрозуміти обмеження в саморегульованому функціюванні, психологи повинні звернути уваги не лише на знання та метапізнання, але й на інші питання, що стосуються відчуття успішності власної діяльності студентів» [23]. Саморегуляція – це не загальнолюдська якість, здібність чи пізнавальний етап розвитку, а складний інтерактивний процес, який містить не лише метапізнавальні, але й мотиваційні та поведінкові компоненти [23 с. 220].

Модель «Хорошого користувача стратегії» М. Пресслі, Й. Борковського й У. Шнайдера (Good Strategy User – GSU)

1987 року автори запропонували модель «Хорошого користувача стратегії» (Good Strategy User). Основною в їхній теорії була теза, що успіх у навчальній діяльності залежить від координації як стратегічних, метастратегічних і змістових, так і процедурних компонентів.

Вищезазначена теза має кілька важливих аспектів. По-перше, зауважено, що ступінь успішності в навчанні визначає ступінь застосування саморегуляції. По-друге, указано, що декларативного метапам'ятевого і предметного знання недостатньо для ефективної саморегуляції. Потрібні також стратегічні й метастратегічні вміння, іншими словами – процедурні знання, процедурний компонент метапізнання чи виконавський контроль. По-третє, наголошено, що недостатньо лише самої наявності декларативного і процедурного знання, потрібна їхня відповідна координація в процесі саморегульованого навчання.

У цій моделі виокремлено п'ять основних компонентів саморегуляції.

Перший компонент має процедурний характер і складається з великої кількості стратегій, які використовують для виконання різних завдань і спрямовують на виконання конкретних цілей; стратегій моніторингу, відповідальних за регуляцію пізнавальних стратегій; стратегій управління вищого рівня, що

дають змогу досягнути цілей за допомогою комбінації запланованих видів діяльності й оцінки стратегій. Цей компонент виконує функції виконавчого контролю.

Другий компонент декларативного характеру складається зі структурованого знання щодо вибору та способу використання різних стратегій діяльності. Можна його визначити як декларативне метазнання.

Третій компонент схарактеризовано як загальне розуміння того, що для здобуття високих результатів потрібні зусилля, зокрема у використанні відповідних активних стратегій, а також в уникнанні некорисних поведінкових тенденцій і емоцій. Можна стверджувати, що саморегуляція відбувається на диспозиційному рівні разом із процесом управління концентрацією і мотивацією.

Четвертий компонент має змістовий характер і стосується доступності загального та предметного знання, яке визначає, чи ефективне використання окремої стратегії.

П'ятий компонент визначає по суті найвищий рівень розвитку саморегуляції і полягає в автоматизації використання попередніх чотирьох компонентів, а також їхньої координації на експертному рівні діяльності.

Автори цієї моделі вважають, що студенти з високим рівнем навчальної успішності порівняно зі слабшими мають вищий рівень саморегуляції (у вищеописаних компонентах), сильнішу внутрішню мотивацію, менше бояться поразок, а здобуті результати й ефекти саморегульованого навчання частіше пояснюють використанням правильних стратегій.

У цій моделі досить добре подано складники саморегуляції, які розглянемо на прикладі чотирьох категорій аналізу матеріалів, зібраних у процесі опрацювання наукових текстів.

Перша категорія містить регулятивні процеси й має дві підкатегорії: оперативно-стратегічна діяльність (напр., читання, опрацювання, запам'ятовування) і процеси вищого розряду, що відображають процедурне метапізнання (напр., планування, моніторинг, перевірка, зміна виду діяльності, оцінка). Ця категорія частково співвіднесена з першим компонентом моделі GSU. Для другої категорії характерне стратегічно-функційне спрямування, а роль процесів у ній полягає в регуляції активності у специфічному контексті оброблення інформації (кодування, розуміння тощо). На думку авторів моделі, ця категорія перетинається з частиною компонентів моделі GSU і стосується цілей саморегуляції. Третя категорія містить процеси активізації декларативного, метапізнавального і предметного знання, тобто перегукується з другим і четвертим компонентом моделі GSU. Остання категорія стосується третього компонента моделі GSU і містить емоційно-мотиваційний аспект саморегульованої діяльності.

Пізніше автори у співпраці з іншими науковцями пропонували модифіковані розробки первинної моделі GSU. Й. Борковський зосередився на вивченні ідеального образу особистості, що добре обробляє інформацію, і визначив, що така особистість навчається, гнучка й адаптивна, виконує регулятивні процеси й пізнавальну діяльність, емоційно і мотиваційно розвивається. Інакше кажучи, вона добре використовує стратегії, має відповідні адекватні переконання й рівень самоконтролю. Така особистість знає достатньо стратегій навчання й добре усвідомлює, яку стратегію і коли використати, має внутрішню мотивацію і прагнення виконувати чітко поставлені завдання. Цей суб'єкт не боїться поразки у своїй діяльності, а навпаки – уважає її частково потрібною, щоб досягти кінцевого успіху. Він володіє конкретними знаннями щодо потенційних «Я», здобув хороші знання, якими легко оперує [13].

Автор підкреслює, що для досягнення високих результатів у навчальній діяльності варто пов'язати низку виконавчих процесів і атрибутивних суджень. Він стверджує, що мотивація керує пізнанням, але пізнавальна діяльність також впливає на мотивацію. Аналізуючи навчальні досягнення респондентів, нижчі від очікуваних, він доходить висновку, що це наслідок браку відповідних умінь щодо вибору стратегій і моніторингу їх використання, внутрішньої мотивації, виконавської дисципліни щодо виконання поставлених цілей.

М. Пресслі ввів визначення «особи, що добре мислить», для характеризування особистостей, які використовують пізнавальні стратегії в забезпеченні координації і успішності в навчальній діяльності. На думку автора, адекватне використання стратегії стає можливим завдяки двом видам метапізнання – збереженню в довгостроковій пам'яті й генеруванню в процесі виконання пізнавального завдання. Окрім цього, передумовою правильного вибору й використання стратегії має бути наявність у суб'єкта предметного знання. «Особа, що добре мислить», повинна мати мотиваційні переконання, які допомагають координувати стратегію, метазнання і предметне знання [19].

Автор використовував цю досить узагальнену модель для опису процесів, які відбувалися передовсім тоді, коли експерти читали переважно наукові тексти. Ці дослідження пізніше стали основою для створення програми розвитку саморегуляції в читанні текстів студентами.

У своїх подальших дослідженнях обидва автори моделі GSU запропонували дещо відмінні менші моделі. М. Борковського більше цікавило з'ясування причин низьких навчальних досягнень студентів, і в характеристиках процесу саморегуляції він шукав джерела походження поразок. Легко бачити, що зміна його первинної моделі полягає в підкресленні важливішої ролі мотиваційних і особистісних чинників у саморегульованому навчанні. М. Пресслі ж цікавила діяльність експертів, учителів та ін., у якій

він шукав кращі зразки для використання в розвитку компонентів саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Шестиелементна модель М. Бокартс

М. Бокартс вивчала переважно вплив мотивації, самооцінки та інших особистісних змінних на перебіг і результати навчання. Саме ці її наукові зацікавлення зумовили створення моделі саморегульованого навчання за допомогою поєднання концепцій метапізнання й метамотивації [11; 12].

Авторка виокремлює шість видів знань, потрібних студентові для здійснення саморегуляції в навчанні. Ця модель складається з шести елементів, три з яких описують пізнавальну саморегуляцію, а інші три – мотиваційну. Виокремлені види знань мають три рівні: предметний, стратегічний і цільовий.

Охарактеризуємо пізнавальні компоненти саморегуляції в цій моделі. На рівні предметного знання перебуває понятійне (декларативне) і процедурне знання з певної галузі знань: відомі студентові факти, ідеї, визначення, хибні поняття й інертні знання. На стратегічному рівні розміщені пізнавальні стратегії, які використовують для оброблення інформації: вибіркова увага, кодування, повторення, опрацьовування і організація. На третьому рівні розташовані стратегії навчальної регуляції: створення розумового уявлення цілей навчання, формулювання плану діяльності, моніторинг перебігу та оцінка ступеня досягнення цілей.

Щодо мотиваційної саморегуляції, на рівні предметного знання Бокартс розглядає метапізнавальні знання та мотиваційні судження. З-поміж них виокремлено переконання, відношення й цінності, характерні для цілей у цій галузі, переконання щодо стратегії і власних умінь та їхнього спрямування на досягнення цілей. На думку авторки, метапізнання дає змогу студентам краще розуміти, моніторити й оцінювати змістове та процедурне суб'єктне знання, тоді як мотиваційні переконання слугують для утримання відповідного рівня навчальної мотивації. На стратегічному рівні мотиваційної саморегуляції розташовані перспективні й ретроспективні ознаки, стратегії подолання стресів і негативних емоцій, розроблення намірів вчитися. На цільовому рівні перебувають мотиваційні стратегії регуляції, як-от: створення смислового виявлення щодо намірів поведінки, поєднання цих намірів із планами діяльності, дотримання запланованої діяльності всупереч перешкодам, відмова від намірів і діяльності тощо. Усі зазначені компоненти взаємопов'язані й співзалежні.

Наявність суб'єктного знання уможливлює використання пізнавальних стратегій. Ефективність використання стратегії залежить від метапізнання й мотиваційних переконань. Студент, який має метапізнавальні здібності, розташовані на рівні цілей пізнавальної саморегуляції, здатен орієнтуватися, планувати, виконувати діяльність, моніторити й оцінювати її. Студенти можуть у бажаний спосіб активізувати й використати суб'єктні знання та пізнавальні стратегії, щоб розвинути цілі, сформулювати й окреслити адекватний план діяльності. Брак знань чи умінь на будь-якому рівні спричиняє труднощі для студентів сформулювати власні цілі навчання чи досягнути їх, і вони змушені покладатися на зовнішню регуляцію.

Авторка підкреслює специфічний, суб'єктний характер саморегуляції. Позиція експерта в одній сфері не означає автоматичне перенесення знань і регулятивних умінь до іншої. Характеризуючи саморегульоване навчання загалом, авторка відзначає, що воно може бути як комплексною повністю свідомою, так і простою автоматичною діяльністю. Цю тезу обстоюють й інші науковці [21].

Загальні висновки, які випливають із охарактеризованої моделі, засвідчують, що оскільки пізнавальна саморегуляція залежить від рівня суб'єктних знань і стратегій, існує можливість її розвитку через розвиток окремих умінь і набуття знань. Авторка також відзначає, що в мотиваційній саморегуляції важливе значення має уміння формулювати цілі, розподіляти засоби та здійснювати вольовий контроль за виконанням цієї діяльності, а також указує на можливість розвитку аспектів такої саморегуляції. Основною думкою цієї моделі М. Бокартс є характеристика видів декларативних і процедурних знань, потрібних для саморегуляції навчальної діяльності; значно менше уваги звернено на розгляд характеристик видів регулятивних процесів та їхній перебіг.

Модель саморегуляції у вивченні текстів Р.-Дж. Сімонса та Ф. де Йонга

Автори цієї моделі вважали, що можна стверджувати про факт саморегульованого навчання, якщо його суб'єкт може підготуватися до нього, запланувати й упровадити в життя відповідні стратегії, регулювати процес перебігу навчання, оцінювати проміжні й кінцеві результати, утримувати на рівні відповідну концентрацію і мотивацію.

Для саморегуляції потрібно мати три види знань й умінь: метапізнання, виконавчий контроль чи регуляційні процеси, виконавчі вміння. Саморегуляція повинна відбуватися не тільки впродовж самого навчання, але й перед ним і після нього. Перебіг саморегуляції у вивченні текстів складається з аналізу заперечувальних зв'язків між окремими елементами й починається з моменту представлення завдання.

Р.-Дж. Сімонс і Ф. де Йонг виокремлюють 5 основних категорій саморегульованої діяльності:

– Підготовка навчання, що містить початкову орієнтацію, планування, вибір цілей навчання, установлення адекватності цілей, активація внутрішньої мотивації, пошук необхідних знань і вмінь, вибір стратегій уваги, вольових і емоційних стратегій.

– Організація навчання (етапи навчання): запам'ятовування, повторення, аналіз, структуризація, вибір, конкретизація, персоналізація, критичний аналіз.

– Регулятивні процеси, тобто моніторинг, перевірка, постановка запитань, корекція, оцінка. Цю категорію можна описати як тривале спостереження й інтерпретація процесів навчання щодо виконання поставлених цілей.

– Оцінка досягнень і надання зворотної інформації щодо проміжних і кінцевих ефектів навчання.

– Управління мотивацією і концентрацією за допомогою пригадування цілей, опір зовнішнім і внутрішнім деструкторам тощо [16].

Також автори запропонували оперативну модель аналізу саморегульованої діяльності студентів під час навчання онлайн. Модель містить п'ять категорій;

1) Повторне навчання. До цієї категорії входять усі засоби, за допомогою яких інформація ззовні (напр., з друкованого тексту) перетворюється на інформацію в розумовій діяльності студентів (напр., читання, повторення, переписування, поєднання з попередніми знаннями чи досвідом).

2) Орієнтування. Діяльність у цій категорії призначена для збирання даних за тематикою завдання (відбувається перед початком навчання) або проблемної ситуації, яка з'являється в процесі навчання, для вибору чи перебігу процесу навчання (напр., оцінка наявних знань, перегляд завдання тощо).

3) Моніторинг. Автори описують цю категорію як відстежування перебігу навчання, яке полягає у фіксуванні проміжних ефектів, характеристик завдання, контролюванні часу тощо.

4) Управління. Самостійне управління навчальною поведінкою, наприклад, вибір і пріоритетизація процесів, ідентифікація проблеми, поділ проблеми на менші, постановка питань до себе.

5) Перевірка. Полягає у верифікації, чи цю інформацію запам'ятовано або зрозуміло, чи досягнуто поставлених цілей. Проявами цієї категорії можуть бути перефразування, пригадування, виокремлення висновків, порівняння фрагментів тексту, узагальнення тощо [15].

Описана модель може викликати низку критичних зауважень. Передовсім видається, що не всі категорії, описані в операційній моделі, достатньо відокремлені. Емпіричні дослідження, проведені пізніше з використанням цієї моделі, засвідчили, що відсутність класифікації діяльності в окремих категоріях становить проблему, оскільки аналізувати потрібно не лише кількісні показники, але й насамперед перебіг діяльності [15]. Автори окреслюють свою модель як таку, що стосується вивчення текстів, але вона може також стосуватися й інших сфер саморегульованого навчання.

Модель «Мічиганської групи»

Мічиганська група складалася з відомих психологів, що вивчали проблематику навчання: Й. Пінтріх, У. Маккічі, Т. Гарсія, Е. де Грут [17; 18]. Їхні наукові зацікавлення стосувалися аналізу стратегій навчання, з-поміж яких виокремлено пізнавальні, метапізнавальні та стратегії управління засобами. У характеристиці саморегуляції вони вбачають можливість поєднання мотиваційних і пізнавальних моделей навчання за допомогою створення схем «Я», які розуміють як пізнавальний прояв цілей, мотивів, загроз, страхів, що містять пізнавальні оцінки діяльності, волі та здібностей. Ці схеми є концепціями самого себе в різних ситуаціях і можуть бути схарактеризовані в емоційному, часовому, наслідковому і ціннісному вимірах. Поняття «Я» можна схарактеризувати як комбінацію різних схем «Я», із яких лише декілька активні в теперішній момент.

Характеризуючи саморегуляцію навчальної діяльності, учені виокремлюють мотиваційні й пізнавальні складники знань, переконань, стратегій і наслідків [18]. Щодо знань і переконань, то мотиваційним складником є переконання, які стосуються шкільних завдань: орієнтація на ціль, зацікавлення, шкільні норми, схеми «Я», схарактеризовані з погляду часу, цінностей, результатів. Пізнавальні складники – це понятійне, предметне знання й метапізнання щодо завдань і стратегій виконання.

Щодо стратегій, використовуваних у навчанні, мотиваційними складниками є дефенсивний песимізм, самоствердження й атрибутивний стиль. Виокремлені пізнавальні стратегії навчання – це повторення, опрацювання й організація, тоді як регулятивні (метапізнавальні) стратегії полягають у використанні таких видів діяльності, як постановка цілей, планування, моніторинг і самоперевірка. На рівні наслідків саморегуляції виокремлено величину зусиль (мотиваційний компонент), проявами якого є величина вкладеної праці, активізація чи реструктуризація схем «Я», виконання вибору, витривалість і якість зусиль (пізнавальний компонент), про що засвідчує ефективніше розуміння, активізація чи реструктуризація знань і навчальні досягнення.

Детальніше схарактеризуємо мотиваційні чинники. Теоретичне поняття для концептуалізації мотивації становить загальну модель очікування-цінності. Згідно з цією моделлю виокремлюють три мотиваційні компоненти. Перший – це компонент очікувань, який складається з переконань студентів щодо власних здібностей і можливостей виконання завдання. Можна його описати запитанням до себе: «Чи я в стані навчитися (виконати завдання)?» Другий компонент стосується цінностей і складається з цілей і переконань студентів щодо важливості завдання – «Навіщо я маю вчитися?» Третій компонент має емоційний характер і об'єднує емоційні реакції студентів на навчання.

Концепція «Мічиганської групи» окреслює зв'язки між трьома визначеними вище компонентами та саморегуляцією навчальної діяльності. У науковій літературі компонент очікувань визначають як очікувану компетенцію, відчуття власного успіху, контрольні переконання тощо [19]. Можна сформулювати узагальнення, що його зміст полягає в тому, що студент відповідає на питання: «Чи я можу виконати завдання?», а також «Чи відчуваю відповідальність за власну діяльність?». Стверджувальна відповідь і прийняття на себе відповідальності спричиняє те, що студент аналізує свою діяльність у розрізі метапізнання, використовує більшу кількість пізнавальних стратегій, наполегливіше навчається.

Ціннісний компонент складається з цілей і переконань щодо важливості й цінності завдання. У психології вживають характеристику цього компонента, яка містить його виконавчі цілі, зовнішні та внутрішні обставини. Його суть відображена в запитанні: «Навіщо я навчаюся?». Зовнішня орієнтація й переконання у важливості завдання сприяють сильніше пізнавальне і метапізнавальне залучення в навчальну діяльність, а також ефективніше управління власною працею.

Емоційний компонент підкреслює негативну для процесу саморегульованого навчання роль негативних емоцій і страху перед іспитами.

Як видно з представленого теоретичного аналізу цієї моделі, автори концентрують увагу переважно на мотиваційних і особистісних змінних, надаючи їм ключового значення в процесі саморегульованого навчання.

Модель метапізнання Ф. Вінна

Модель Ф. Вінна тісно пов'язана з пізнавальними аспектами сутності навчання, особливо з дослідженнями метапізнання. Він розглядає саморегуляцію як основний конструкт, який дає змогу визначити ефективність шкільного/академічного навчання в розрізі категорій пізнавальних процесів. Проте це не означає, що дослідник ігнорує інші компоненти саморегуляції. Це виразно простежуємо в моделі, яка описує перебіг процесів саморегуляції [21].

Ф. Вінн уважає, що саморегульоване навчання складається з двох основних етапів, кожен із яких має конструктивний і метапазнівальний аспекти. Перший етап полягає в намаганні зрозуміти завдання, сформулювати цілі та створенні плану діяльності для досягнення поставлених цілей. Студент рефлексує щодо своїх знань, оцінює власні вміння й мотивацію, ідентифікую потенційні труднощі, визначає засоби, потрібні для виконання завдання, а також власні стратегії, які аналізує і оцінює, вибираючи найбільш корисну для виконання навчального завдання.

Другий етап розпочинається разом із утіленням у діяльність обраних стратегій. Завдяки їхньому використанню виникають визначені смислові (пізнавальні й емоційні) та поведінкові продукти. Моніторинг процесів залучення у виконання завдання, а також створені продукти генерують внутрішню і зовнішню зворотну інформацію, завдяки якій стає можливою рефлексія, повторна інтерпретація завдання і власних зусиль для його виконання, що допомагає визначити напрямок подальшої діяльності. Ставлять нові цілі, змінюють або модифікують старі, змінюють або видозмінюють стратегії діяльності.

Отже, автори розуміють саморегуляцію як серію вольових проявів. У найпростішому вигляді це процес, коли після постановки завдання студент інтерпретує його в розрізі наявних знань (предметне знання, стратегії, мотиваційні переконання), формулює цілі, вибирає стратегії, застосовує їх у навчанні та спостерігає результати – продукти діяльності. У такому випадку студент використовує загальний сценарій виконання завдання, який складається з п'яти елементів, а саме – умов, операцій, продуктів, оцінки та стандартів.

Вінн стверджує, що в процесі навчання студент діє так само, як науковці під час проведення дослідження, однак не вважає, що діяльність студентів повинна мати повністю усвідомлений характер. На його думку, регуляція притаманна й універсальна в навчанні, хоча її результати змінюються і вона дуже залежна від кількості знань, які має суб'єкт навчальної діяльності. Інформація, що стосується регуляції навчання та процедури пізнання, обробляється так само, як і вся інша. З цього випливає, що саморегуляцією навчальної діяльності можна керувати у вольовий спосіб, однак коли в суб'єкта навчальної діяльності процедурні знання автоматизовані й дають змогу автоматично визначати, що і як вивчати, тоді саморегульоване навчання стає автоматичним.

Автор моделі намагається знайти індивідуальні відмінності, які впливають на саморегуляцію навчання, і визначає п'ять головних: у предметних знаннях, знанні пізнавальних стратегій, уміннях виконувати стратегічну діяльність, знанні й умінні використовувати стратегії регуляції, а також інші загальні стратегії в процесі навчання.

Ця модель детально описує перебіг саморегульованого навчання в конкретних ситуаціях і меншою мірою характеризує чинники, які визначають його. Це зрозуміло у світлі тези автора, що в кожному виді навчання існує саморегуляція як невід'ємний елемент діяльності, спрямованої на виконання навчальної цілі [21].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі теоретичного матеріалу ми розглянули особливості основних концепцій вивчення саморегульованого навчання. Можемо зробити висновок,

що саморегуляція навчальної діяльності посяде одне з провідних місць у визначенні ефективності навчальної діяльності студентів.

Проаналізовані моделі саморегуляції навчальної діяльності мають численні подібності. Схожі їхні основні початкові припущення, коли автори погоджуються, що набагато ефективніші результати дає саморегульоване навчання, а не регульоване ззовні. Також усі підкреслюють, що для ефективного процесу саморегуляції потрібні глибокі метапізнавальні, декларативні та процедурні знання й відповідний рівень мотивації і готовності суб'єкта виконувати цю навчальну діяльність.

Спостерігаємо відмінності в ступені важливості, яку автори надають суб'єктивним умовам (напр., вони головні в моделі Пресслі, Борковського і Шнайдера та Мічиганської групи), а також конкретним проявам саморегулятивної активності і їхніх взаємозв'язків (напр., моделі Сімонса і де Йонга та модель Ф. Вінна). Той факт, що наприкінці двадцятого сторіччя за короткий проміжок часу було сформульовано відносно велику кількість моделей саморегульованого навчання, дає змогу припустити, що їх недостатньо глибоко опрацьовували. Варто також відзначити, що на основі цих розроблених моделей стимулюють емпіричні дослідження, які мають на меті підтвердити або заперечити положення, викладені в цих моделях.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні й упровадженні в навчальний процес власної структурно-функційної моделі саморегульованого навчання студентів ЗВО. Водночас додаткову увагу варто зосередити на характеристиці таких механізмів та елементів процесу саморегульованого навчання, які б сприяли підвищенню рівня мотивації навчальної діяльності студентів.

Література

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. Москва: Междунар. пед. акад., 1994. 237 с.

2. Балашов Е. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів як одного з компонентів самосвідомості. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень-2019: тези III Міжнародної науково-практичної конференції (21 листопада 2019 року, м. Київ) / відп. ред. О. В. Дробот.* 2019. С. 125–130.

3. Балашов Е. Психологічні особливості і механізми саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка».* №. 5. 2017. С. 5–13.

4. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии.*1990. № 6. С. 25–34.

5. Варій М. Й. Загальна психологія: підруч. 3-тє вид. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр навч. л-ри, 2009. 1007 с.

6. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск, 1992. 216 с.

7. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека: монография. Москва: Наука, 2010. 518 с.

8. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка».* 2014. № 28. С. 3–16.

9. Юдіна Н. О., Тесленко М. М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Проблеми сучасної психології:* зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. 2010. № 10. С. 883–892.

10. Andrade, H., & Heritage M. (2017). *Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation.* New York: Routledge.

11. Bockaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivational theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.

12. Boekaerts, M. (1997), Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.

13. Borkowski, J.G. & Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

14. Czerniawska, E. (1996) Metody badania samoregulacji w uczeniu sie tekstów podrecznikowych. *Psychologia Wychowawcza*, 39, 56-65.

15. De Jong, F. (1990). Executive control, self-regulation trained in mathematics. In: J.M. Pieters, K. Breuer & P.R.-J. Simons (Eds.) *Learning environments. Contributions from Dutch and German research* (pp. 267-277). Berlin: Springer – Verlag.

16. De Jong, F. & Simons, P.R.J. (1990). Cognitive and metacognitive processes of self-regulated learning. In: J.M. Pieters, P.R-J. Simons & L. De Leeuwe (Eds.) *Research on computer-based instruction* (pp. 81-1(0). Amsterdam: Swets i Zeitlinger.

17. Pintrich, P.R, & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated 1earning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology,* 82, 33-40.

18. Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

19. Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207-212.

20. Pressley, M., Borkowski, J.G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In: R. Vasta & G. Whitehurst (Eds.) *Annals of Child Development,* vol. 4, (pp. 89-129). Greenwich, CT: JAI Press.

21. Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327-353.

22. Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

23. Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.

Отримано: 26 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 січня 2020 р.

e-mail: huzenko.v.a@opu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-60-64

Шрагіна Л. І., Гузенко В. А. Вплив структури пізнавальної активності на академічну успішність студентів-психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 60–64.

УДК 159.923

Шрагіна Лариса Ісаківна,
доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету
Гузенко Віра Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету

ВПЛИВ СТРУКТУРИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Пізнавальна активність студентів-психологів – важлива ланка у формуванні пізнавальної потреби, коли постійне набуття та поповнення фахової інформації стає необхідністю, що спонукає до напруженої самостійної, активної та творчої праці зі здобуття знань. Дослідження пізнавальної активності студентів першого курсу засвідчило її нестабільність, що означає наявність можливості активно впливати на неї. Підґрунтям для підвищення пізнавальної активності студентів-психологів слугують такі її компоненти, як: «самостійність у вирішенні навчальних завдань» та «інтеграція навчального матеріалу в життєвий досвід». Інші компоненти потребують корекційного впливу. Вирішальним чинником, що впливає на академічну успішність студентів, є висока «регуляторна ознака» та «надситуативна активність».

***Ключові слова**: пізнавальна активність, структура пізнавальної активності, академічна успішність, студенти-психологи.*

Larysa Shrahina,
Doctor in Psychological Sciences, professor of the Psychology and Social Work Department, Odessa National Polytechnic University, Odessa
Vira Huzenko,
Ph.D, the Associate professor of the Psychology and Social Work Department, Odessa National Polytechnic University, Odessa

THE INFLUENCE OF THE COGNITIVE ACTIVITY STRUCTURE OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS ON THEIR ACADEMIC PROGRESS

Cognitive activity of psychology students is an important link in the formation of cognitive needs, when the constant acquisition and updating of professional information becomes a necessity, which leads to intense independent, active and creative work to obtain the necessary knowledge. Thus, the purpose of the article is to determine the features of the structure of cognitive activity as a factor in the success of students' learning activities.

Materials and methods of investigation: theoretical – analysis, comparison and generalization of scientific literature according to the problem of research; empirical – "The method of research the signs of cognitive activity of university students" by Y. Y. Zhukov, analysis of academic progress of students; mathematical data processing – quantitative and qualitative data analysis, correlation analysis, t-Student criterion. Statistical analysis was conducted by using the STATISTICA software package. Cognitive activity research of the first-year students revealed its instability that means the possibility of active influence on it.

Some students negatively evaluate the following signs: regulatory sign (students complain about inattention and distraction; they admit that they do not prepare for classes and do not search for their own ways of solving task, so doing them only to the teacher's instructions); conscious interest (students use only compulsory literature, they are not inclined to ask the teacher further, and find the additional material unnecessary); the effectiveness of organization of the process of solving learning problems (students miss classes, not ready for credit, do not use tools for self-organization); super-situational activity (the students do not consider necessary to do additional non-compulsory tasks, attend voluntary classes and study additional specialized literature); comfortable learning activities (students complain about poor performance and non-satisfying activities). So these signs need attention and correction. A decisive factor affecting students' academic progress is the high "regulatory trait" and "super-situational activity". The basis for enhancing cognitive activity of students-psychologists can use such components as: "independence in solving educational problems" and "integration of educational material in life experience".

***Keywords:** cognitive activity, structure of cognitive activity, academic progress, psychology students.*

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта переживає кризу. Сьогодні все гостріше постає проблема вдосконалення організації навчально-пізнавальної діяльності студентів ЗВО в процесі їхньої профе-

сійної підготовки. Сучасних викладачів усе більше турбують відповіді на запитання: «Як досягнути рівня європейських стандартів вищої освіти? Як можна підвищити ефективність навчального процесу? Як та які створювати умови для розвитку майбутніх фахівців, як досягти їхнього високого інтелектуального та професійного розвитку? Як сприяти самореалізації особистості студента в процесі навчання у ЗВО?».

Для якісної професійної підготовки важливе питання розвитку в студентів пізнавальної активності й досягнення такого її рівня, коли постійне набуття та поповнення фахової інформації стає потребою, яку неможливо задовольнити, що, своєю чергою, спонукає їх до напруженої самостійної, активної та творчої праці зі здобуття необхідних знань. Проте це питання поки що належно не проаналізовано. Дослідження, які вивчають особливості пізнавальної активності, її роль у процесі підготовки фахівців різних спеціальностей у виші, нечисленні, незважаючи на їх важливість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пізнавальна активність як психологічний феномен уже досить давно є предметом вивчення педагогів і психологів (Л. П. Аристова, М. І. Махмутов, Т. І. Шамова та ін) [1; 10, 12]. Їхні дослідження спрямовані на визначення структури, видів пізнавальної активності, вивчення її взаємозв'язків із деякими особистісними особливостями та певними видами діяльності. Учені психолого-педагогічного профілю досліджують окремі аспекти пізнавальної активності дітей дошкільного, молодшого, середнього та старшого шкільного віку й дещо менше – студентів. З-поміж сучасних авторів, що вивчають пізнавальну активність студентів та її структуру варто відзначити Т. Г. Веретенко, О. О. Горшкову, О. С. Жукова, О. Ю. Жукову, Є. В. Малкову, О. Л. Мачушник, В. М. Ребенок та ін. [2; 4; 7; 8; 9; 11].

Зокрема дослідження О. Л. Мачушник засвідчують, що у студентів-психологів під час навчання не зростає пізнавальна активність і прагнення виконувати ускладнені завдання, які вимагають від них активності, творчого та неординарного підходу. Навпаки, студенти прагнуть виконувати знайомі та необтяжливі завдання. У «зоні ризику» перебувають друго- та третьокурсники [9]. Такі висновки загострюють актуальність обраної теми, оскільки професія психолога вимагає від фахівця вміння вирішувати нестандартні завдання й проблеми, постійно підвищувати рівень власних знань і засвоювати нові засоби надання психологічної допомоги.

Мета статті – визначити особливості структури пізнавальної активності як чинника успішності навчальної діяльності студентів.

Матеріали і методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; емпіричні – «Методика дослідження ознак пізнавальної активності студентів ВНЗ» Ю. Ю. Жукова, аналіз академічної успішності студентів; математичної обробки даних – кількісний та якісний аналіз даних, кореляційний аналіз, t-критерій Стьюдента. Статистичний аналіз проведено з використанням пакету програм STATISTICA.

Виклад основного матеріалу. Донедавна провідне місце в теорії навчання посідав умовно-рефлекторний процес. Навчання розглядали як процес повідомлення учням (студентам) знань, що повинні стимулювати пізнавальну й дослідницьку активність. Дотримання цієї парадигми призвело до нівелювання навчального процесу як такого. Навчання перетворилося в механічне транслювання інформації вчителем та не менш механічне засвоєння її учнями (студентами). Щоб змінити цю ситуацію, згодом у навчальному процесі все частіше почали використовувати різні види самостійних і творчих робіт, які вимагали від учнів (студентів) пошукової діяльності, уміння володіти прийомами логічного мислення, що найкраще сприяє активізації пізнання. Наступним кроком стало декларування свободи у виборі напрямів і тем дослідницької або пошукової діяльності студентів.

Успішність навчальної діяльності студентів залежить від багатьох чинників, із-поміж яких матеріальне становище, стан здоров'я, вік, сімейний стан, рівень залишкових знань, володіння навичками самоорганізації, планування і контролю своєї діяльності (передовсім навчальної), мотиви вибору ЗВО і професії; інформованість про специфіку навчання у ЗВО, форма навчання (очна, вечірня, заочна, дистанційна тощо), матеріальна база ЗВО; рівень кваліфікації викладачів, престижність ЗВО й, нарешті, індивідуальні психологічні особливості студентів.

Психологи та дидактики найчастіше називають такі чинники успішної навчальної діяльності студентів, як рівень інтелекту, креативність, навчальна мотивація, висока самооцінка тощо. О. Г. Виноградов указує, що основними предикаторами академічної успішності в реальних життєвих умовах є ціннісні та стильові змінні й рівень пізнавальної активності [3]. Власне пізнавальна активність усе частіше стає об'єктом уваги сучасних учених як чинник академічної успішності студентів.

Активність студентів, як правило, виявляється в їхньому ставленні до пізнавальної діяльності. Крім того, активність – це один із найважливіших результатів процесу навчання, своєрідний «пусковий механізм» вияву всіх аспектів особистості студента: інтерес до нового, прагнення до успіху, радість пізнання, установка на вирішення пізнавальних суперечностей. Кінцевим результатом цього процесу є активність як стійка потреба, коли сформувався інтерес до певної галузі знань і діяльності, як здатність і

прагнення до самоосвіти та самовдосконалення та як навички самоорганізації особистості в процесі її життєдіяльності.

Усю багатоплановість досліджень пізнавальної активності загалом можна звести до двох основних напрямків:

– пізнавальна активність як діяльність;

– пізнавальна активність як риса, якість особистості.

Розглянемо основні визначення поняття «пізнавальна активність».

М. І. Махмутов визначає пізнавальну активність як вияв у навчальному процесі вольової, емоційної та інтелектуальної сторін особистості [10]. Г. І. Шамова розглядає її як єдність діяльності, у якій виявляється особистість самого учня й бажання мобілізувати свої морально-вольові зусилля, щоб досягнути навчально-пізнавальної мети [12]. Найбільш глибоко поняття «пізнавальна активність» проаналізувала Л. П. Аристова, яка розглянула пізнавальну активність як прояв перетворювального ставлення суб'єкта до навколишніх явищ і предметів. На думку авторки, без такого ставлення дії учня не можуть бути активними [1].

О. О. Горшкова відзначає, що до пізнавальної активності людини інтегровані два начала: природне, що характеризує людину як «потенційного творця», і культурне, яке свідчить про можливість цілеспрямованого розвитку цієї якості особистості в процесі освіти. Також пізнавальна активність розвивається в людини впродовж усього життя і може змінюватися у зв'язку з переорієнтацією життєвих планів і установок особистості, сприяє підготовці до інноваційної діяльності [4].

Активність студентів свідчить про ставлення до пізнання в конкретній навчальній ситуації, а також функціює як якість особистості, що має соціальне значення.

Отже, під пізнавальною активністю розуміють цілеспрямоване складне утворення, яке особистість набуває, закріплює і розвиває під впливом найрізноманітніших чинників: суб'єктивних (допитливість, посидючість, воля, мотивація, тощо), об'єктивних (навколишні умови, особистість викладача, методи і прийоми навчання тощо).

Ю. Ю. Жуков у своїх дослідженнях виокремив 7 груп ознак пізнавальної активності студентів: регуляторна ознака, усвідомлений інтерес, самостійність у вирішенні навчальних завдань, ефективність організації процесу вирішення навчальних завдань, інтеграція навчального матеріалу в життєвий досвід, надситуативна активність, комфортність навчальної діяльності [6]. Саме ці ознаки ми взяли за основу нашого емпіричного дослідження структури пізнавальної активності студентів.

У дослідженні взяли участь студенти 1 курсу спеціальності «Психологія» Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Загальний обсяг вибірки становлять 62 особи (53 дівчини та 9 юнаків). Студентів першого курсу обрано для участі в дослідженні через унікальну навчальну ситуацію – перехід від навчання в школі до навчання у ЗВО. Зміна вимог, викладачів, місця навчання, навчальних дисциплін дає змогу оцінити пізнавальну активність студентів у чистому вигляді.

Успішність навчальної діяльності визначено за допомогою суб'єктивної оцінки студентів і викладачів якості засвоєних знань і навичок, а також повноти, глибини засвоєння. Для визначення успішності навчальної діяльності проаналізовано результати екзаменаційно-залікової сесії студентів після першого семестру.

«Методика дослідження ознак пізнавальної активності студентів ВНЗ» Ю. Ю. Жукова дає змогу оцінити такі ознаки:

– регуляторна ознака (пошук варіантів виконання завдань, підготовка до занять, висока стійкість уваги, рідкісні відлучення на щось стороннє);

– усвідомлений інтерес (знайомство з додатковим матеріалом, наявність запитань до викладача, вивчення додаткової літератури, пошук відповідей на питання в літературі, пошук відповідей на питання в Інтернеті);

– самостійність у вирішенні навчальних завдань (звернення за допомогою до викладача, звернення за допомогою до студентів, наявність нововведень у навчальній роботі);

– ефективність організації процесу вирішення навчальних завдань (ефективна організація навчання, висока частота відвідування занять, ведення щоденника організації навчання, завчасність підготовки до заліків);

– інтеграція навчального матеріалу в життєвий досвід (ідеї застосування знань у житті, інтерпретацій подій на основі знань);

– надситуативна активність за кількістю виконаних необов'язкових завдань (виконання необов'язкових завдань, вивчення додаткової літератури, відвідування добровільних занять);

– комфортність навчальної діяльності (задоволення від пізнання, упевненість виконання завдань, висока навчальна працездатність).

Методика складається з двох частин. Перша частина анкети виявляє описані ознаки та їх вираженість. Закрита анкета (2-га частина методики), крім вимірювання пізнавальної активності, спрямована на вивчення умов навчальної діяльності [5].

Діагностика студентів за допомогою «Методики дослідження ознак пізнавальної активності студентів ВНЗ» Ю. Ю. Жукова дала змогу визначити й описати певні особливості структури пізнавальної активності, притаманні студентам-психологам першого курсу.

З аналізу мінімальних значень визначено, що деякі студенти негативно оцінюють у собі такі ознаки:

– регуляторна ознака (студенти скаржаться на неуважність на заняттях; визнають, що не готуються до занять і не шукають власних способів вирішення завдань, виконуючи їх тільки за вказівками викладача);

– усвідомлений інтерес (студенти використовують лише обов'язкову літературу, не схильні додатково запитувати викладача та вважають додатковий матеріал непотрібним);

– ефективність організації процесу вирішення навчальних завдань (студенти пропускають заняття, завчасно неготові до заліків, не використовують інструменти для самоорганізації);

– надситуативна активність (студенти не вважають за потрібне виконувати додаткові необов'язкові завдання, відвідувати добровільні заняття та вивчати додаткову спеціалізовану літературу);

– комфортність навчальної діяльності (студенти скаржаться на низьку працездатність і заняття, що не приносять задоволення) [6].

Результати оцінки варіативності показників говорять про нестабільність більшості ознак пізнавальної активності. Проте такі ознаки, як «самостійність у вирішенні навчальних завдань» (V=28,1) та «інтеграція навчального матеріалу в життєвий досвід» (V=27,3), стабільні й відповідають середньому рівню.

Оскільки Ю. Ю. Жуков стверджує, що показники, отримані за методикою, розподілено за нормальним законом, то розрахунки середнього вибіркового та квадратичного відхилення дали змогу визначити нормативні інтервали прояву ознак пізнавальної активності для нашої вибірки.

Отже, пізнавальна активність більшості досліджуваних розвинута на середньому рівні (67,74%), низький рівень пізнавальної активності діагностовано в 14,52%, а високий – у 17,74%.

Регуляторна ознака пізнавальної активності в 19,35% респондентів розвинута на високому рівні, у 58,07% – на середньому, у 22,58% – на низькому.

Усвідомлений інтерес до обов'язкового та додаткового навчального матеріалу на високому рівні в 17,74%, на середньому – у 67,74%, а на низькому – у 14,52% респондентів.

Самостійність у вирішенні навчальних завдань високо розвинута в 14,52%, на середньому рівні – у 64,52%, на низькому – у 20,96% досліджуваних.

Власну ефективність в організації процесу вирішення навчальних завдань високо оцінюють 19,35% студентів, середньо – 69,36%, низько – 11,29%.

Інтеграція навчального матеріалу в життєвий досвід на високому рівні в 17,74%, на середньому – у 64,52%, на низькому – у 17,74% респондентів.

Надситуативна активність, тобто кількість виконаних необов'язкових завдань, висока в 16,13%, середня – у 69,35%, низька – у 14,52% студентів.

Комфортність навчальної діяльності високо оцінює 6,45% студентів, середньо – 77,42%, низько – 16,13%.

Як і очікувалося, більшість даних за всіма шкалами перебувають у межах середнього інтервалу. Але зацікавлюють крайні результати. Приміром, комфортність навчальної діяльності високо оцінює дуже малий відсоток респондентів (6,45%). Майже 23% опитаних низько оцінюють регуляторну ознаку пізнавальної активності та близько 21% – власну самостійність у вирішенні навчальних завдань. Лише у п'ятої частини досліджуваних регуляторна ознака й ефективність організації процесу вирішення навчальних завдань розвинуті на високому рівні.

Для того, щоб з'ясувати, чи є пізнавальна активність чинником успішної навчальної діяльності, треба виявити наявність зв'язків між рейтингом студентів та ознаками пізнавальної активності. Для цього було використано кореляційний аналіз, результати якого засвідчують, що існує додатній кореляційний зв'язок між навчальним рейтингом студентів і загальним показником пізнавальної активності (r = 0,39), регуляторною ознакою (r = 0,29), усвідомленим інтересом (r = 0,28) й ефективністю організації процесу вирішення навчальних завдань (r = 0,43). Тобто, що вища пізнавальна активність студентів загалом і названі ознаки, зокрема, то вищим буде навчальний рейтинг студентів.

Наступним кроком визначення ролі пізнавальної активності щодо успішності навчальної діяльності студентів було проведення порівняльного аналізу показників «відмінників» (середній бал яких коливався в межах 90–100 балів), «четвірочників» (середній бал яких коливався в межах 89–75 балів) та «трієчників» (середній бал яких коливався в межах 60–74 балів).

Між «відмінниками» та «трієчниками» існують статистично значущі відмінності у проявах таких ознак пізнавальної діяльності, як загальний показник пізнавальної активності (t = 3,23), регуляторна ознака (t = 2,49), ефективність організації процесу вирішення навчальних завдань (t = 2,64) та надситуативна активність (t = 2,74). Означені показники у «відмінників» виявилися вищими, ніж у «трієчників». Результати порівняльного аналізу майже збіглися з результатами кореляційного аналізу. Хоча кореляцій-

ного зв'язку між рейтингом студентів та ознакою надситуативної активності не виявлено, у «відмінників» ця ознака значно вища.

Результати порівняльного аналізу показників «четвірочників» і «трієчників» засвідчили, що пізнавальна активність «четвірочників» значно вища, ніж у «трієчників». На це вказує статистично значущий показник t-критерію Стьюдента (t = 2,07). Також у «четвірочників» значно вища ефективність організації процесу вирішення навчальних завдань (t = 2,36).

«Відмінники» різняться від «четвірочників» лише вищим рівнем розвитку регуляторної ознаки пізнавальної діяльності (t = 2,55).

Висновки та перспективи. Підсумовуючи результати емпіричного дослідження, відзначимо, що пізнавальна активність студентів першого курсу загалом нестабільна. Це означає, що вона буде коливатися впродовж усього часу навчання у ЗВО. Отже, це дає можливість активно впливати на неї та підвищувати якість професійної підготовки. Лише дві ознаки пізнавальної активності студентів («самостійність у вирішенні навчальних завдань» та «інтеграція навчального матеріалу в життєвий досвід») можна назвати відносно стабільними. Отже, вони можуть стати підґрунтям для підвищення пізнавальної активності студентів-психологів.

Варто враховувати, що деякі студенти негативно оцінюють у собі такі ознаки: регуляторна ознака, усвідомленість, ефективність організації процесу вирішення навчальних завдань, надситуативна активність, комфортність навчальної діяльності. Отже, ці ознаки потребують уваги та корекції.

Академічна успішність студентів-психологів першого курсу за результатами кореляційного аналізу прямо залежить від їхньої структури пізнавальної активності, а саме від домінування регуляторної ознаки, усвідомленого інтересу й ефективності організації процесу вирішення навчальних завдань. Це твердження також підтвердили результати порівняльного аналізу показників груп із рейтингом «60–74 бали» та «90–100 балів». У «відмінників» рівень регуляторної ознаки, усвідомленого інтересу й ефективність організації процесу вирішення навчальних завдань був значно вищим. Водночас саме регуляторна ознака пізнавальної активності найбільше впливає на високу академічну успішність студентів-психологів

Перспективою наших подальших досліджень уважаємо визначення впливу мотиваційно-вольової сфери особистості студента на успішність навчання та її зв'язок із пізнавальною активністю.

Література

1. Аристова Л. П. Активность учения школьников. Москва: Просвещение. 1968. 192 с.

2. Веретенко Т. Г. Шляхи підвищення активності навчально-пізнавальної діяльності студентів. http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/veretenko.pdf, 2008.

3. Виноградов О. Г. Академічна успішність: комплексний підхід до побудови передбачувальних моделей. *Наукові записки НаУКМА. Том 188. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. С. 46-49.

4. Горшкова О. О. Формирование познавательной активности студентов технических вузов как средство подготовки к инновационной деятельности. *Фундаментальные исследования.* 2006. № 7. С. 71–74.

5. Жуков Ю. Ю. Методика исследования признаков познавательной активности студентов вузов физической культуры. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, 2013. № 5 (99). С. 51-58.

6. Жуков Ю. Ю. Познавательная активность как фактор успеваемости студентов вузов физической культуры. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта.* 2013. №9 (103). С.44-50.

7. Жукова О. С. Формування пізнавальної активності студентів при застосуванні в навчальному процесі нових інформаційних технологій. https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-06/08zostep.pdf, 2008.

8. Малкова Е. В. Культура интеллектуального труда: организация эффективной учебной деятельности студента. Пермь: ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2012. 57 с.

9. Мачушник О. Л. Особливості пізнавальної активності студентів-психологів. http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/ped_2008_1/2008-26-06/vyshpolska.pdf, 2008.

10. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Москва: Педагогика, 1975. 137 с.

11. Ребенок В. М. Особливості формування пізнавальної активності студентів у навчальному процесі ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки.* 2013. Вип. 113. С. 193–196.

23. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. Москва: Педагогика. 1982. 209 с.

Отримано: 3 січня 2020 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 січня 2020 р.

e-mail: kazanzhy.mariya@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-65-70

Казанжи М. Й. Фасилітація як основа та механізм ефективної адаптації іноземних студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 65–70.

УДК 159.923+316.42+376.68

Казанжи Марія Йосипівна,
доктор психологічних наук, професор кафедри загальної та диференціальної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ОСНОВА ТА МЕХАНІЗМ ЕФЕКТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

За результатами теоретико-методологічного пошуку шляхів та методів ефективної адаптації іноземних студентів установлено, що в сучасних соціальних і геополітичних умовах проблема адаптації досить актуальна, її вирішення потребує аналізу відкритих питань, що виникають у процесі входження особистості в нове соціокультурне середовище та діяльність, створення відповідного діагностичного інструментарію, використання тренінгових технологій, специфічної організації навчально-виховного процесу тощо та загалом комплексного підходу задля ефективності адаптивних впливів. Реалізація адаптивних впливів з опорою на фасилятивний потенціал особистості та соціального середовища, створену динамічну модель фасилятивності з урахуванням адаптивної грані загальної функції фасилітації дає змогу ефективно адаптувати людину як із застосуванням активних формувальних впливів, так і шляхом створення відповідних умов задля розвитку адаптивних можливостей студентів-іноземців. Тож мета статті – апробувати застосування динамічної моделі фасилітації задля ефективної адаптації студентів. Як основні методи вимірювання використано «Тест-опитувальник фасилятивного потенціалу особистості», «Методику дослідження смислової мотивації допомоги», «Методику діагностики індивідуальних відмінностей фасилятивності особистості за сферами прояву» (М. Й. Казанжи) та «Шкалу соціально-психологічної адаптованості» (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптація А. К. Осницького).

Проведена тренінгова робота містила елементи подолання «мовного бар'єру», входження в студентське середовище, засвоєння основних норм нового соціокультурного оточення та діяльності, залучення до процесу адаптації першокурсників студентів-іноземців старших курсів, формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії тощо. Адаптація студентів іноземців відбувалася з опорою на створену динамічну модель фасилятивності, що містила вияв інтенційності фасилітатора та фасилітованого, актуалізацію всіх складників фасилятивного потенціалу особистості, задіяність відповідного потенціалу середовища, прояв фасилятивності в певній сфері життєдіяльності або їх сукупності, вплив специфіки сфери прояву фасилятивності на перебіг процесу фасилітації, відображення різних граней загальної функції фасилятивності, а також вплив особистісних особливостей і специфіки ситуативних чинників.

Перевірка дієвості розробленого тренінгу передбачала вимірювання соціально-психологічної адаптованості до та після формувальних впливів, а також вимірювання фасилятивних якостей. Статистична достовірність змін, підтверджувана обчисленням критерію Стьюдента для залежних і незалежних вибірок, засвідчила дієвість тренінгу з реалізації завдання ефективної адаптації студентів-іноземців.

Ключові слова: *адаптація, сфери фасилятивності, фасилятивний потенціал, тренінг, динамічна модель фасилятивності.*

Mariia Kazanzhy,
Doctor of Psychological Sciences, professor of the General and Differential Psychology Department
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"

FACILITATION AS THE BASIS AND MECHANISM OF EFFECTIVE ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

According to the results of theoretical and methodological search for ways and methods of effective adaptation of foreign students, it has been established that in modern social and geopolitical conditions the problem of adaptation is quite urgent, its solution requires analysis of actual issues arising in the process of personality implementation into a new socio-cultural environment and activity, creation of appropriate diagnostic tools, use of training technologies, specific organization of the educational process, etc. and, in general, a comprehensive approach in order to ensure effectiveness of adaptive influences. Implementation of adaptive influences based on the facilitative potential of the individual and the social environment, created dynamic model of facilitation, taking into account the adaptive facet of the general function of facilitation allows to adapt a person both by using active formative influences and by creating appropriate conditions for the development of foreign students' adaptive abilities. Therefore, the aim of the article is to test the dynamic model facilitation in order to adapt students effectively. As the main methods of measurement there have been used "Test Questionnaire of Facilitative Potential of Personality", "Method of Research of Meaningful Motivation of assistance", "Diagnostic Method of Individual Differences of Personal Facilitative Ability according to Spheres of Manifestation" (M. Kazanzhy) and "Scale of Social and Psychological Adaptation" (K. Rogers, R. Diamond, adapted by A. Osnitsky).

The training work included elements of overcoming "language barriers", implementing into the student environment, mastering the basic norms of the new sociocultural environment and activities, engaging foreign senior students in the process of adaptation of first-year students, forming a stable positive attitude towards the future profession, etc.

Adaptation of foreign students was based on the created dynamic model of facilitation and comprised identification of the facilitator and facilitatee's intentions, actualization of all components of the facilitation potential of the individual, involvement of the appropriate potential of the environment, manifestation of facilitative ability in certain spheres of vital activity or their complex, influence of the specifics of facilitative ability manifestation on the process of facilitation, display of different facets of the facilitative ability general function, as well as the impact of personal characteristics and situational factors.

The validation of the developed training included measurements of social and psychological adaptation before and after the forming influences, as well as the facilitative qualities measurements. The statistical significance of the changes, confirmed by the calculation of the Student's t-test for the dependent and independent samples, has proved the effectiveness of the developed training aimed at adaptation of foreign students.

***Keywords**: adaptation, areas of facilitation, facilitative potential, training, dynamic model of facilitation.*

Постановка проблеми. Останнім часом широко розвиваються контакти між країнами, одночасно збільшуються потоки молоді з однієї країни в іншу. Це зумовлено низкою причин. Зокрема, у світі зростають міграційні процеси, що передбачає пересування чисельних груп людей, насамперед молоді; наявна тенденція до гуманізації в суспільних відносинах передбачає поглиблення й інтенсифікацію міжнародних, зокрема й освітніх, контактів; активно розробляють і впроваджують міждержавні програми академічної мобільності тощо. На жаль, посилюються такі процеси й через конфлікти, збройні протистояння, політичну нестабільність тощо.

У закладах вищої освіти України навчаються чисельні групи іноземних студентів. Серед безлічі проблем, що виникають у них у процесі навчання, одна з найбільш значущих – адаптація до умов українського суспільства. Значний досвід навчання іноземних студентів (з Китайської Народної Республіки, Туркменістану, Турецької Республіки та ін.), накопичений у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського, дає змогу як відстежити проблеми адаптації, так і ефективно їх вирішувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «адаптація» (від лат. adapto – пристосування) виник у біології для позначення процесу пристосування організму до навколишнього середовища. «Адаптація є передумовою активної діяльності в процесі успішного функціювання індивіда в тій або тій соціальній ролі. Під адаптаційною розуміють здатність людини пристосовуватися до різних вимог середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту» (Гольденберг, 2013: 156).

Наявні на сьогодні дослідження позначають як сутність адаптації, проблеми в адаптації людини, так і шляхи їх вирішення. У цій статті розглянемо адаптацію студентів, беручи до уваги можливості використання цього матеріалу задля ефективної адаптації особистості без «прив'язки» до віку, соціального статусу, фахової належності та ін. Приміром, результати вивчення адаптації іноземних студентів у Гродненському державному медичному університеті, які передбачали проведення двохступеневого моніторингу самооцінки умов життєдіяльності першокурсників, свідчать про специфічні особливості освоєння іноземними студентами нового соціокультурного та навчального середовища. Зокрема, установлено важливість емоційно-вольового компонента (більш значущий для студентів-іноземців не з країн СНД) та міжособистісних стосунків різної конфігурації задля ефективного процесу адаптації. Загалом дослідники відзначають, що процес адаптації іноземних студентів до освітнього середовища вищого навчального закладу повинен бути цілеспрямованим, організованим і комплексним – відповідно важливо передбачати індивідуальні психологічні консультації, участь у психологічних тренінгах, навчання мові (англійській, російській), створення комфортних умов проживання/навчання та багато іншого (Гущина, 2016). Адаптація іноземних студентів складається з організаційного, документального, інформаційно-методичного, виховного та спортивного напрямків. Саме другий етап входження іноземців до студентського середовища містить виражений психологічний складник – це психологічні тренінги з адаптації студентів-іноземців, тренінги для знайомства та згуртування за допомогою різних заходів, активне їх залучення в соціокультурний простір ЗВО тощо. Соціально-психологічна підтримка іноземних студентів відбувається через студентську психологічну службу, де вони можуть отримати індивідуальну психологічну консультацію (Марзаева, 2015).

Українські дослідники теж не залишилися осторонь вирішення означеної проблеми. Зокрема, Ю. М. Гольденберг, Ю. М. Казаков і Є. Є. Петров установили важливість в ефективній адаптації формування толерантних установок в умовах освітньої установи задля забезпечення толерантного ставлення й мотивації майбутніх студентів до надання допомоги закордонним однокурсникам (Гольденберг, 2013). О. В. Добротвор, І. Ю. Щербина пропонують проходження тренінгу задля ефективної інтеграції іноземних студентів у навчальний процес університету, покращення комунікації між студентами в перші дні їхнього навчання в новому місці. Структура тренінгу базується на моделі ОФПВ (Орієнтація на фун-

даментальні міжперсональні відносини), що передбачає знайомство та пошук спільних інтересів між студентами, долання бар'єру власного «Я», вирішення спільних завдань, виявлення слабких і сильних сторін кожного, визначення їхньої ролі в групі, можливостей співпраці тощо, а також ознайомлення з рідною культурою студентів, специфікою мови та міжкультурної комунікації. У процесі тренінгової роботи зростає рівень довіри між студентами-першокурсниками та студентами-тренерами (Добротвор, 2017).

О. М. Бакало, узагальнивши вітчизняні дослідження з адаптації іноземних студентів, зауважує, що українські вчені вивчають «педагогічні та соціальні умови адаптації іноземних студентів, роль адаптації у формуванні готовності до навчання, окремі аспекти психологічної адаптації». Водночас науковці не висвітлюють усього комплексу адаптаційних проблем іноземних студентів, що потребує подальшого наукового розгляду (Бакало, 2015: 163).

У попередніх роботах ми здійснили спробу вивчити адаптацію іноземців, причому цю проблему описали побіжно в контексті дослідження фасилятивності в навчально-виховному процесі. Здобуті результати спонукали глибше проаналізувати отримані дані. У дослідженні взяли участь декілька груп студентів: студенти-іноземці, які наразі проходять процес адаптації; студенти, які не є іноземцями; студенти-іноземці, які наразі навчаються або вже закінчили ЗВО (серед досліджуваних цієї групи є ті, хто перебуває в шлюбі з громадянами України, деякі сім'ї вже мають дітей тощо).

Як основні методи обрано спостереження, бесіду та тестування. Унаслідок проведення експериментальної роботи встановлено, що для поведінки представників групи студентів-іноземців характерна відособленість, дотримання етнічних і релігійних традицій, спілкування переважно зі «своїми», рідною мовою тощо. Такий тип поведінки часто не надто продуктивний, оскільки винятково формальне спілкування з місцевими студентами призводить до поганого засвоєння української/російської мови, низької успішності в навчанні, вузького кола спілкування, замкнутості тощо. Однак вирізняються студенти-іноземці, які активно спілкуються з місцевими, що виявляється в непоганому оволодінні російською мовою і надає їм ширші можливості не тільки в спілкуванні, а й у навчальній діяльності. Додаткове вивчення цього факту за участю місцевих студентів засвідчило, що особливу роль відіграла не тільки велика кількість іноземців у навчальній групі, а й атмосфера, що в ній панувала. Установлено, що в більшості студентів усі показники фасилятивного потенціалу на високому рівні. Саме вираженістю фасилятивності учасників навчальної групи (умінням підтримувати, сприяти, стимулювати, розвиватися тощо) можна пояснити ефективну адаптацію та успішне навчання студентів-іноземців, що входять до неї. Отриманий результат досить вагомий, бо відкриває нові можливості допомоги молоді в адаптації іноземних студентів. Перебування «поряд» людини з розвиненим фасилятивним потенціалом може успішно замінити психологічний супровід, адже встановлено нечасте звертання за допомогою до психологічної служби, яка функціює в навчальному закладі, що детерміновано специфічними соціокультурними особливостями студентів-іноземців. З'ясовано, що основним чинником фасилятивності соціального середовища є присутність у групі фасилятивних особистостей. Отримані дані можна враховувати під час комплектації навчальних груп: місцеві студенти з високим рівнем фасилятивного потенціалу можуть становити значну частину групи й так формувати фасилятивне середовище для студентів-іноземців (як потужний поштовх особистісного розвитку). Адже дуже важливо, щоб поряд перебували не просто дружелюбні, чуйні, добрі люди, а щиро зацікавлені в особистісному розвитку інших та з вираженим умінням фасилятивно впливати на них. Звичайно, не тільки фасилятивні якості оточення слугують ключовим чинником у процесі адаптації, однак їх вагома роль безсумнівна. Вплив фасилятивного середовища може бути навіть потужнішим, оскільки це не проста сума фасилятивних можливостей окремих членів групи, а складна групова фасилятивна енергія (Казанжи, 2014).

Відповідно, варто опиратися на фасилятивні якості людини. Відтак, розгляд проблеми адаптивності крізь призму фасилятивності людини вказує на доцільність аналізу функційних характеристик фасилятивності, адже саме адаптація – це грань прояву загальної функції фасилятивності, двостороння спрямованість якої дає змогу не тільки впливати на студентів задля підвищення їхньої адаптивності, а й сприяти їхньому особистісному зростанню.

Відповідно, **мета статті** – апробувати динамічну модель фасилітації як механізм ефективної адаптації студентів з опорою на фасилятивний потенціал особистості.

Матеріали і методи дослідження. У статті використано систему методів і методик, що вміщує: теоретичні (аналіз літератури, синтез, порівняння, узагальнення наявних положень і підходів з досліджуваної проблеми), емпіричні (спостереження, бесіда, тестування, анкетування) – для діагностування різних аспектів адаптивності особистості; математико-статистичні методи (кількісний і якісний аналіз отриманих даних, їх математичне опрацювання) – визначення критерію t-Стьюдента для підтвердження статистичної достовірності зроблених висновків. Статистичне оброблення проведено за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.0 for Windows.

До комплексу психодіагностичних методик увійшли: «Шкала соціально-психологічної адаптованості» (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптація А. К. Осницького), «Тест-опитувальник фасилятивного потенціа-

лу особистості», «Методика дослідження смислової мотивації допомоги», «Методика діагностики індивідуальних відмінностей фасилятивності особистості за сферами прояву» (М. Й. Казанжи).

Виклад основного матеріалу. Оскільки соціальну адаптацію можна розглядати як процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, як вид взаємодії людини або соціальної групи із соціальним середовищем, як результат гармонізації відносин суб'єкта та соціального середовища, то відповідно можна виокремити декілька типів адаптації іноземних студентів. Зокрема, іноземний студент, потрапляючи в нове соціокультурне середовище, може повністю прийняти звичаї, традиції, норми, цінності або ж іноземний студент може частково сприймати нове соціокультурне середовище, що виявляється в прийнятті «обов'язкових норм суспільства», але збереженні основних етнічних рис за допомогою утворення етнічних груп або ж студент може відмовлятися від прийняття норм і цінностей, характерних для оточення, що виявляється в його «відособленні» (Гольденберг, 2013: 156-157). Власне, повне відторгнення соціокультурних умов середовища не можна розглядати як адаптованість іноземного студента.

Оскільки нас цікавило вивчення адаптації в контексті проблематики фасилиятивності, то й було обрано відповідні психодіагностичні методи та методики. Відзначимо лише, що за результатами попередніх розвідок адаптивна грань загальної функції фасилятивності у студентському середовищі проявляється досить яскраво.

На цьому етапі в контексті емпіричного вивчення нас цікавили декілька аспектів – адаптація та адаптивність усіх студентів (зокрема й іноземних), особливості фасилятивного потенціалу студентів, специфіка навчально-виховного процесу, основні чинники ефективної адаптації, проблеми адаптації, що виникають у процесі входження в нове соціокультурне середовище. Варто зазначити, що ця публікація не має на меті повністю викласти застосовані вправи, послідовну програму впливів та ін. Наразі зауважимо лише значущі моменти, які відрізняють апробований підхід до ефективної адаптації.

За результатами опитування, спостереження й анкетування встановлено чинники успішної адаптації та виявлено перелік основних проблем в адаптуванні студентів-іноземців. Їх узагальнення засвідчило фактичну тотожність. Ідеться про значущі аспекти, специфіка яких сприяє або протидіє ефективній адаптації – наприклад, організація навчально-виховного процесу, особистісні якості студентів-іноземців, очікування від нової країни та міста, умови навчання та проживання, специфіка психолого-педагогічного супроводу адаптації, стосунки зі студентами ЗВО тощо. Така дуальна характеристика свідчить про наявність реперних точок, опора на які призводить до зростання ефективності адаптації студентів-іноземців.

Адаптація студентів іноземців відбувалася, ґрунтуючись на створеній динамічній моделі фасилятивності, яка містить: інтенційність фасилітатора і фасилітованого, актуалізацію всіх складників фасилятивного потенціалу особистості, задіяність відповідного потенціалу середовища, прояв фасилятивності в певній сфері життєдіяльності або їх сукупності, вплив специфіки сфери прояву фасилятивності на перебіг фасилітації, відображення різних граней загальної функції фасилятивності, вплив особистісних особливостей і специфіки ситуативних чинників.

Зважаючи на це, можна стверджувати, що фасилітація як механізм адаптації відбувалася через залучення комплексу особистісних механізмів, які містять як елементарні, примітивні, так і більш складні форми. Як особистісні механізми фасилятивної взаємодії задіяно: емпатійність, досвід фасилятивної взаємодії, соціальну відповідальність, розвинену особистісну фасилятивність, любов до людей тощо. Не лише теоретичне, а й експериментальне дослідження особливостей функціювання таких механізмів дасть змогу глибше зрозуміти перебіг фасилітації, до якої залучена особистість, і водночас дослідити модуси ймовірного розвитку фасилятивних тенденцій у поведінці людини.

Програма з ефективної адаптації студентів-іноземців передбачала вирішення всіх виявлених проблем; з-поміж яких мовний бар'єр, перепони в комунікації, несправджування очікувань, побутові та навчально-організаційні питання посідали чільні місця. Залучення фасилятивних механізмів відбувалося також опосередковано через задіяння якостей, пов'язаних із ними. Зокрема, багато дослідників підкреслювали значущість переживання психологічного добробуту в цьому процесі. Адже адаптація іноземних студентів ефективна з використанням інноваційних моделей поведінки як способу ефективної соціальної адаптації з опорою на відчуття добробуту, задоволеності життям, що виражається в глобальній оцінці якості життя людини, й особливо важлива в нестабільних умовах зовнішнього середовища (Kornienko, 2016). Для вивчення чинників адаптації в коледжі (Dorsett, 2017) проведено регресійний аналіз, результати якого засвідчили, що позитивне ставлення до нової культури, готовність діяти самостійно, взаємодіяти з іншими, а також ризикувати – сприяє адаптації студентів. Ці результати співзвучні з підтримувальною моделлю Astin's (1993) I-E-O, яка підкреслює важливість взаємодії з довкіллям у досягненні результатів і безпосередній вплив культури на нього. Переживання академічного успіху – значущий чинником адаптації (Dorsett, 2017: 90).

Задіяність фасилятивного потенціалу середовища передбачала перебування «поряд» людини з розвиненими фасилятивними якостями (студента з групи, студентів-іноземців зі старших курсів, викладачів, куратора тощо).

Чинники, що ускладнюють процес адаптації іноземних студентів у соціокультурному середовищі, як-от, суперечливе ставлення до представників інших країн і культур, кардинальна несхожість культури, традицій і звичаїв тощо, теж задіяно в роботі, яка передбачала використання елементів арттерапії, групової дискусії, рольової гри, релаксації, а також мінілекції, мозковий штурм, ситуаційні вправи, створення ситуацій успіху в навчально-професійній діяльності тощо.

Кожна зустріч передбачала наявність вступної, основної та підсумкової частин. Основна форма роботи – групова й індивідуальні консультації (за потребою/запитом). Програма адаптації студентів-іноземців складалася всього лиш із 10 занять, які відбувалися у вільні від навчання дні (вихідні). У контрольній та експериментальній групах було по 40 осіб. Експериментальна розподілялася на підгрупи під час проведення формувального впливу.

Безпосередньо перед та після проведення формувальної роботи діагностовано особливості адаптивності та фасилятивності досліджуваних (у таблиці відзначимо, як змінилися особливості їхньої соціально-психологічної адаптивності). Значення t-критерію Стьюдента, отримані під час визначення достовірності відмінностей між однойменними показниками адаптивності в експериментальній і контрольній групах до проведення експерименту та між однойменними показниками адаптивності в контрольній (до та після проведення експериментальної роботи) в таблиці не відображено, оскільки вони відсутні.

Таблиця 1.

Значущі значення t-критерію Стьюдента, отримані під час визначенні достовірності відмінностей між однойменними показниками соціально-психологічної адаптивності в апробаційних групах

		Значущі коефіцієнти t-критерію Стьюдента	
		t1	**t2**
Показники соціально-психологічної адаптивності	Ад	3,18**	3,32*
	Дза	-2,79**	-2,21*
	Пс	2,12*	2,42*
	Нпс	-2,94*	-3,12**
	Пі	2,85**	2,68**
	Нпі	-3,02**	-2,98**
	Емк	3,83**	3,57*
	Емдк	-2,41*	-2,69*
	Вк	2,34*	2,45*
	Зк	-2,58*	-2,55*
	Д		
	В	-3,45**	-3,12**
	Еск	-3,88**	-3,72**

Примітки. 1) позначка «*» – значуща відмінність $p \leq 0,05$; «**» – значуща відмінність $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,001$; 2) t_1 – значення t-критерію Стьюдента, отримані під час визначення достовірності відмінностей між однойменними показниками адаптивності в контрольній та експериментальній групах (після проведення формувальної роботи); t_2 – між однойменними показниками адаптивності в експериментальній групі (до та після проведення експерименту); 3) Ад – адаптивність, Дза – дезадаптивність, Пс – прийняття себе, Нпс – неприйняття себе, Пі – прийняття інших, Нпі – неприйняття інших, Емк – емоційний комфорт, Емдк – емоційний дискомфорт, Вк – внутрішній контроль, Зк – зовнішній контроль, Д – домінування, В – веденість, Еск – ескапізм.

Відтак, цілком очевидно, що відбулися значущі зміни в специфіці показників соціально-психологічної адаптивності досліджуваних експериментальної групи, що свідчить про ефективність формувальних впливів із задіянням механізму фасилітації та опорою на відповідні якості особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами роботи встановлено потребу активного втручання задля допомоги студентам-іноземцям пристосуватися до успішного функціювання в умовах нового соціального середовища та діяльності, а також забезпечити та підтримати їхню здатність до подальшого психологічного, особистісного й соціального зростання. Пілотне дослідження використання фасилітації як основи та механізму ефективної адаптації іноземних студентів слугує підґрунтям для розроблення проєкту, із-поміж завдань якого, що потребують першочергового вирішення, доцільно виокремити такі: визначення переліку проблем, що виникають у студентів-іноземців у процесі входження в нове соціокультурне середовище та діяльність; створення діагностичного інструментарію для виявлення конкретних проблем адаптації; дослідження соціально-психологічних чинників, що позитивно та негативно впливають на адаптацію студентів-іноземців; розроблення комплексної програми ефективної адаптації студентів-іноземців на кожному з її етапів, як-от: подолання «мовного бар'єру», входження

в студентське середовище, засвоєння основних норм соціокультурного оточення, формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії тощо; установлення регулярних контактів з іншими університетами, місцевим самоврядуванням, засобами масової інформації задля інформаційного обміну щодо адаптації студентів-іноземців; обговорення результатів теоретико-методологічних досліджень із проблематики адаптації іноземних студентів під час конференцій, симпозіумів, круглих столів тощо; урахування в процесі адаптації фасилятивного ефекту, який здійснює освітнє середовище закладу вищої освіти з залученням у нього викладачів, куратора, студентської групи, конкретного студента тощо. Результати, передбачені внаслідок реалізації проєкту, можна розподілити як на дрібні та конкретні, так і більш глобальні й відтерміновані в часі.

Література

1. Бакало О. М. Проблема адаптації іноземних студентів у психолого-педагогічній літературі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. *Серія: педагогіка і психологія.* 2015. Випуск 43. С. 158–163.

2. Гольденберг Ю. М., Казаков Ю. М., Петров Є. Є. Адаптація іноземних студентів до навчання у вузах як соціальна проблема. *Світ медицини та біології*. 2013. № 3. С. 156–158.

3. Гущина Л. Н., Стенько А. А., Серко В. М. Адаптация иностранных студентов к обучению и социально-культурной среде в Гродненском государственном медицинском университете. *Журнал Гродненского государственного медицинского университета*. 2016. № 1. С. 112–116.

4. Добротвор О. В., Щербина І. Ю. Адаптація іноземних студентів у навчальний процес ВНЗ України. *Вісник національного авіаційного університету*. *Серія: Педагогіка, психологія*. 2017. № 10. http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12481

5. Казанжи М. Й. Психологія фасилятивності. Одеса: КУПРІЄНКО СВ. 2014. 327 с.

6. Марзаева М. Б. Адаптация иностранных студентов (региональный опыт). *Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН*. *Социологические науки*. 2015. № 4. С. 184-191.

7. Dorsett, James (2017). Exploring international student adaptation through a first-year experience course at Iowa State University. Graduate Theses and Dissertations. 186 p.

8. Kornienko Alla A, Shamrova Daria P., Kvesko Svetlana B., Kornienko Anna A., Nikitina Yulia A., Chaplinskaya Yana I. Adaptation Problems Experienced by International StudentsAspect of Quality Management. III International Scientific Symposium on Lifelong Wellbeing in the World, 2016. pp. 358-361. https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/WELLSO2016F43.pdf

Отримано: 17 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 січня 2020 р.

e-mail: yuliya.kovalenko@miuegypt.edu.eg

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-71-78

Коваленко Ю. В. Етнорелігійна ідентичність як форма та спосіб прояву нужди: крос-культурне дослідження. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 71–78.

УДК 159.9.316.6

Коваленко Юлія Василівна,
науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
викладач кафедри «ALSUN», Misr International University, м. Каїр, АРЕ

ЕТНОРЕЛІГІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ФОРМА ТА СПОСІБ ПРОЯВУ НУЖДИ: КРОС-КУЛЬТУРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – дослідити етнорелігійну ідентичність людини з позицій концепції нужди. Доведено, що етнорелігійна ідентичність створює психологічну основу для певної поведінки людини та може бути як предметний прояв нужди, що опосередковує поведінку особистості. Такий підхід дає можливість розглядати етнічний і релігійний компоненти як елементи культурної ідентичності особистості, яка є, своєю чергою, продуктом реалізації власної нужди особистості. Здійснено спробу емпірично апробувати концепцію нужди в крос-культурному контексті. Результати крос-культурного емпіричного дослідження продемонстрували валідність і релевантність обраних інструментів виміру аспектів етнорелігійної ідентичності як вияву нужди. Також виявлено більш вагомий вплив етнічної ідентичності на прояви нужди. Підтверджено гіпотезу про відмінності між групами випробовуваних у прояві нужди на підставі етнічної та релігійної ідентичності.

***Ключові слова**: етнорелігійна ідентичність; етнічна ідентичність; релігійна ідентичність; нужда; крос-культурне дослідження; емпірична апробація нужди.*

Yuliia Kovalenko
Corresponding member of G.S. Kostiuk Institute of Psychology, Kyiv;
Instructor of the faculty of ALSUN of Misr International University, Cairo, Egypt

ETHNORELIGIOUS IDENTITY AS A MANIFESTATION OF THE NEED: CROSS-CULTURAL RESEARCH

The concept of ethnoreligious identity attracts attention of many researchers. However, there is no clear answer to the question of the impact of ethnic and religious affiliation on the formation of aspects of human identity in the course of life. Besides, it is quite challenging to translate theoretical models of ethnoreligious identity into a plane of empirical measurement, given its conceptual complexity.

The article is aimed at studying the ethnic and religious identity within the framework of the concept of need. It has been shown that an ethnic and religious identity creates a psychological basis for human behavior and can be seen as a substantive manifestation of the need that mediates certain behavior. This approach makes it possible to consider ethnic and religious affiliations as elements of a person's cultural identity, which, in turn, is a product of the fulfillment of one's personal need.

This study interpreted the ethnoreligious identity in terms of the need theory. Such approach attempts offering a thorough explanation of human identity formation. The need is a biosocial platform, which, on the one hand, seeks embodiment in a person, and on the other, is the carrier of the ancestral social experience. Thus, the social identity in the broad sense of the word, and ethnoreligious identity as its category, creates a psychological basis for certain human behavior and can be seen as a substantive manifestation of the need that mediates behavior. Hence, it is possible to assume that the comparatively "inherited" aspect of ethnic and religious identity in most people characterizes a manifestation of the need as actualization of ethnoreligious potentials in certain patterns of behavior.

The article presented an empirical validation of the need. It was anticipated that different ethnoreligious groups and groups with the same ethnic-, but different religious component would exhibit different properties of the need.

The cross-cultural study measured specific differences of ethnic and religious identities in the sample of Egyptian Muslims, Egyptian Christians, and Ukrainian Christians. The Egyptian sample (N = 216) consisted of two subgroups: 147 Sunni Muslims and 68 Coptic Christians, including 139 women and 76 men; the participants' average age was 27. While, the Ukrainian sample was represented by one group of Ukrainian multiconfessional Christians (N = 109, including 63 girls and 46 boys; average age was 24.5).

The results of the empirical study confirmed the initial hypothesis. First, Student's t-test showed differences in the affective component of religiosity in Egyptian Christians and Ukrainian Christians. Second, a positive correlation between the purpose in life (PIL) and an affective attitude towards one's religion in Egyptians – regardless of their religious identity – was found. Thus, it can be assumed that the ethnic component of the identity of Egyptians correlates with the sense of purpose in life. It is argued that the PIL questionnaire measures additional aspects of the need, revealing more powerful links to aspects of the identity in Egyptian Muslims. This may be in favor of the claim that Islam shapes not only philosophical aspects of religion as such, but also those that relate to all aspects of daily life, and which are usually clearly stated in religious books or oral traditions of religious knowledge transfer. Besides, the multiple linear regression analysis demonstrated a greater predictive

weight of ethnic identity for individual identity orientations (AIQ-IV). It is possible to conclude that the AIQ-IV instrument measures identity orientations that correlate more with the ethnic identity of subjects.

Finally, an attempt has been made to empirically test the concept of need in a cross-cultural context. The results of this cross-cultural empirical study have demonstrated the validity and relevance of the inventories selected for measuring aspects of ethno-religious identity as an expression of need. A more significant impact of ethnic identity on manifestations of the need has also been identified. The hypothesis of differences in the way the need exhibits itself in participants with different ethnic and religious identities was confirmed leading to the conclusion that the need unfolds differently in different cultural spaces. It was shown that in the dichotomy of religious and ethnic components, the latter has a more significant influence on the peculiarities of the need.

Yet, this study is merely an attempt to outline the empirical validation of the need. At the same time, it contributes to understanding the ethnoreligious identity and the concept of need.

Keywords: *ethnoreligious identity; ethnic identity; religious identity; need; cross-cultural research; empirical validation of need.*

Постановка проблеми. Проблема дослідження етнорелігійної ідентичності в широкому сенсі цього поняття привертає увагу багатьох дослідників. Проте не існує однозначної відповіді на питання про значущість впливу етнічного та релігійного компонентів на формування аспектів ідентичності людини. Нарешті, зважаючи на концептуальну комплексність цього поняття, досить непросто перевести теоретичні моделі етнорелігійної ідентичності в площину емпіричного виміру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно ідентичність тлумачать як усвідомлене самовизначення особистості як соціального суб'єкта в результаті ідентифікації [10]. Звертаючись до розуміння соціальної ідентичності людини в широкому сенсі, варто зауважити, що вона ґрунтується на особистісному переживанні належності до спільноти, відчуття психологічної близькості чи подібності її членів і наслідування однакових цінностей та ідеалів. Перефразовуючи визначення ідентичності Е. Еріксона, П. Міллер зазначає, що ідентичність – це розуміння та прийняття себе та своєї спільноти [18].

Етнічна ідентичність. Одним із найважливіших аспектів ідентичності є етнічна ідентичність, яку досліджували М. Барретт, М. Й. Боришевський, Г. Б. Гандзілевська, І. В. Данилюк, В. Б. Євтух, А. А. Налчаджян, В. М. Павленко, М. І. Пірен, Г. У. Солдатова та інші. Варто зазначити, що зазвичай етнічну ідентичність аналізують у зв'язку з національною, наголошуючи на подібності етнічної та національної ідентичностей, визначення яких збігається [2]. Інакше кажучи, почуття етнічної ідентичності вкорінюється в спільній культурі, релігії, місці проживання та мові індивідів, поєднаних родинними зв'язками або за принципом близькості [21]. Аспекти засвоєної культури охоплюють ритуали, символи, поведінку, які виявляються в цінностях, переконаннях і припущеннях [13]. Класичне визначення етнічності, яке запропонував М. Вебер, підкреслює важливу характеристику етнічності, яка передбачає, що головним етнічним зв'язком між людьми є переконання або припущення про наявність одних і тих самих пращурів (цит. за [1]). Зазначено, що етнічна ідентичність – це форма самосвідомості групи або самосвідомості індивіда в групі, сформована в процесі ідентифікації як усвідомлення спільності походження, цінностей, традицій, вірувань та історичної спадкоємності [1]. Підкреслено також, що природа розвитку етнічної ідентичності когнітивно-емоційна та складається з двох компонентів – когнітивного й афективного. Водночас когнітивний складник містить об'єктивне знання та суб'єктивне уявлення людини про власну та чужі етнічні групи (етнічна обізнаність) та вживання етноніма (етнічна ідентифікація). Афективний складник містить як власне почуття, так і модальність ставлення, або атитюдів, до власної етнічної групи. Отже, підкреслено, що етнічна ідентичність як психологічна категорія стосується усвідомлення людиною на двох рівнях – свідомому та несвідомому – належності до певної етнічної групи, а також емоційно-ціннісної значущості своєї належності до певної спільноти [11]. Подібно до інших типів соціальної ідентичності, етнічна ідентичність досить складна та плинна в часі та формується через комунікацію, яка, своєю чергою, не лімітована лише мовою, але й містить символи, невербальну комунікацію, норми та знаки [13].

Отже, етнічна ідентичність – це результат особистісної та групової самоідентифікації, укорінений у різноманітних психологічних, географічних і соціокультурних аспектах, а саме: традиційних характеристиках (релігійні, расові, мовні, психічні ідентитети та стереотипи поведінки), а також сучасних впливах (соціалізація суспільства) [1]. Нарешті, етнічну ідентичність часто усвідомлюють як *успадковану* характеристику.

Релігійна ідентичність. Важливим елементом ідентичності людини є також релігійна ідентичність та ідентифікація як її механізм. За останні десятиріччя різноманітні дослідження стверджують, що людина – це не тільки троїстість «біологічного-психологічного-соціального», але й радше продукт «біологічного-психологічного-соціального-духовного» компонентів [20]. Наголошують, що релігійна ідентифікація – це вияв внутрішньої потреби реалізувати себе через демонстрацію власних ціннісних орієнтацій та за допомогою долучення себе до релігійної групи, прийняття її цілей та цінностей, усвідомлення цілісності та формування відчуття «ми» [1]. Уважають, що релігійна ідентичність переважно перебуває поза межами вільного вибору особи, яка сприймає її як таку, що дана від народження. Таким чином, релігійна й

етнічна ідентичність – це вияв етнорелігійної свідомості та самоусвідомлення своєї релігійності й національної належності як етнорелігійної самоідентифікації [6]. Людина може ототожнювати себе з іншими, приймаючи цінності інших і формуючи себе відповідно до них, або створювати власний образ, намагаючись його дотримуватись, коли завдяки процесу релігійної ідентифікації в особистості формується її світоглядне самовизначення. Доведено, що поняття «релігійність» можна глибоко пояснити за допомогою категорії «сполучальності», яку запропонував Г. С. Костюк [9]. Так, сполучальність – це єдність самодостатніх одиниць – людини та світу, кожна з яких є напруженою та здатною до саморозвитку. Людина та світ відбуваються лише в тісному нерозривному співіснуванні, проте ніколи не зливаються (цит. за [9]). При цьому зазначено, що світові релігії, навіть ті, сутність яких виходить за національні межі й набуває міжнаціонального та наднаціонального змісту, виявляються лише в національних формах суголосно з національною індивідуальністю, підпорядковуючись етнічному процесові [3].

Мета статті – презентувати емпіричну апробацію прояву нужди як етнорелігійної ідентичності людини. Припускаємо, що різні етнорелігійні групи та групи з тотожним етнічним, але різним релігійним компонентом матимуть відмінні прояви аспектів нужди.

Матеріали і методи дослідження. Для емпіричної апробації та виміру нужди в цьому кроскультурному дослідженні застосовано такі методики. По-перше, методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій» («СЖО») [5] /«Purpose-in-Life» («PIL»), яку розробили Дж. Крамбо та Л. Махолік, ґрунтуючись на теорії прагнення до смислу В. Франкла [16]. Ця методика дає змогу наблизитися до виявлення системи цінностей людини через розуміння її усвідомлюваної системи особистісних цілей і сенсу життя, які становлять смисложиттєві орієнтації людини. При цьому мету в житті визначено як переживання онтологічної значущості. По-друге, опитувальник «Aspects of Identity AIQ-IV» [15] для єгипетської вибірки й «Аспекти ідентичності AIQ-IV» [12] – для української. Він дає змогу дослідити відразу кілька аспектів ідентичності, або «орієнтацій особистості» за термінологією авторів, а саме: особистісну, релятивну, соціальну, колективну, спеціальну та поверхову. Таким чином, ця методика визначає відносну значущість, яку надає людина різноманітним якостям і характеристикам у процесі самовизначення [15].

По-третє, шкала «Francis Scale of Attitude toward Christianity» [17] для вибірки єгипетських християн, шкала «Sahin-Francis Scale of Attitude toward Islam» для вибірки єгипетських мусульман [20] та шкала Френсіса «Афективне ставлення до християнства» [4] для української вибірки. У цьому кроскультурному дослідженні випробувані належать до двох різних стилів формування індивідуальної релігійності – спонтанного та формального, оскільки в Україні освіта світська, а в Єгипті вивчення релігії – обов'язковий предмет шкільної програми як для християн, так і для мусульман. Отже, вибір методики виміру релігійності потребував ретельного підходу. Зважаючи на потребу вибрати тотожні методики, а також на відсутність консенсусу щодо концептуалізації та емпіричного дослідження релігійності, у цій роботі віддаємо перевагу шкалі Френсіса «Афективне ставлення до християнства» («Francis Scale of Attitude to Christianity») та шкалі Сагіна-Френсіса «Афективне ставлення до ісламу» («Sahin-Francis Scale of Attitude to Islam»). Цей вибір також обґрунтовано існуванням адаптації шкали в традиції ісламу, що дало змогу використати методику на вибірці єгипетських мусульман. Перевагою шкали Френсіса також є те, що вона ґрунтується на афективному виміру релігійності, на відміну від когнітивного, а також на відміну від поведінкового аспекту, який стосується духовної практики. Афективний компонент найменш чутливий до впливів особистісних і контекстних чинників.

Виклад основного матеріалу. Поняття етнорелігійної ідентичності можна обґрунтувати з погляду теорії нужди [8]. На думку С. Д. Максименка, суть нужди полягає в енергетично-динамічній єдності *біологічного та соціального складників* [7], [8]. На підставі теоретичного аналізу визначено, що нужда – це біосоціальна платформа, яка, з одного боку, упредметнена через утілення в людині, а з іншого – носій переведеного на генетичний рівень соціального досвіду пращурів, виявляючи в цьому єдність людської істоти [8]. Таким чином, соціальна ідентичність людини в широкому значенні цього слова й етнорелігійна ідентичність як її категорія створює психологічну основу для певної поведінки людини. Її можна розглядати як предметний прояв нужди, що опосередковує поведінку особистості. Такий підхід дає можливість цілісно пояснити аспекти формування ідентичності людини. Він також дозволяє розглядати етнічний і релігійний компоненти як елементи культурної ідентичності особистості, яка є, напевно, продуктом реалізації власної нужди. Як зазначає С. Д. Максименко [7], змістовні одиниці особистості задаються в процесі розгортання нужди під час взаємного контакту нужди із соціальними та біологічними чинниками оточення людини. Такі одиниці є одночасно вузлами цілісної структури особистості та лініями її розвитку. Ідентичність та ідентифікація зазвичай передбачають зв'язок та інтеграцію в соціально-культурне середовище, укорінене в досвіді пращурів, що прямо втілює соціальний шар реальності, певною мірою трансформований у біологічне в процесі життя. Адже, як зазначав Г. С. Костюк: «Онтогенез людини визначається історією розвитку її пращурів. Ця історія впливає на неї двома шляхами: біологічним і соціальним. Природні можливості її (особистості) становлення як свідомої істоти реалізуються в суспільних умовах її життя, за допомогою засобів, створених суспільством» (цит. [8, с. 4]). Майже неможливо про-

вести межу між власне психічним і соціальним аспектом поведінки: що, наприклад, робить жінку більш уразливою до певних впливів стресу – чи не гендерна роль, «нав'язана» певною культурою та творчо привласнена та змодельована самою людиною в процесі ідентифікації? С. Д. Максименко [7, с. 19] пояснює, що народжена соціальна істота – одночасно й біологічна, яка містить у собі «генетичне спорядження, що реалізується через адаптаційний механізм, який виступає механізмом власне розвитку».

С. Д. Максименко апелює до привласнення відносин, поведінки та соціальних ролей, бажаних для батьків. Проте цілком логічно припустити, що йдеться про привласнення *культури*, бажаної, або усталеної, у певній соціальній групі, до якої належить новонароджена істота. Останнє відбувається як процес власної ідентифікації такої істоти в широкому сенсі. Хоча С. Д. Максименко погоджується з теорією інтеріоризації (Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, П. Я. Гальперін, А. Р. Лурія), його категорія нужди пояснює процес розвитку особистості більше як процес моделювання, а не власне привласнення, де активний прояв нужди, на противагу тиску середовища та соціального оточення, формує процес *інтеріоризації* [8]. Зазначена дихотомія активного прояву нужди та впливу культурного середовища становить теоретичну основу цього дослідження. Можливо припустити, що порівняно «успадкований» аспект етнічної та релігійної ідентичності в більшості людей характеризує прояв нужди як актуалізацію етнорелігійних потенціалів у певних шаблонах поведінки в процесі життєвого здійснення людини

Методологічною основою цього дослідження обрано генетико-моделювальний підхід [7], оскільки цей метод дає змогу ефективно вивчати вплив біосоціокультурних чинників на розвиток особистості в процесі формування унікальної індивідуальності людини. Перевага генетико-моделювального методу насамперед у тому, що він дозволяє наблизитися до дослідження ґенези, де специфічна активність особистості розгортається, згідно з формулою детермінізму С. Л. Рубінштейна, і де зовнішні причини реалізуються через внутрішні умови під впливом нужди [9]. При цьому дослідник має справу з явищем самопроєкції власних вищих психічних функцій в унікальній соціальній ситуації розвитку [7].

У цьому крос-культурному дослідженні вивчено специфічні відмінності прояву нужди у вибірках єгипетських мусульман, єгипетських та українських християн. Обрано дві етнічні групи – українську та єгипетську, які мали подібні ознаки соціального статусу, віку, статі та заняття. Єгипетська вибірка складалася з двох підгруп: мусульман і християн. Усього в дослідженні взяли участь N=216 єгиптян, студентів і викладачів «Misr International University» (м. Каїр), із-поміж яких 139 жінок і 76 чоловіків; 147 мусульман-сунітів та 68 християн-коптів; середній вік випробуваних 27 років. Українську вибірку представляє одна група українських християн – студентська молодь м. Львова (ЛНУ ім. І. Франка, ф-т слов'янської філології) та м. Києва (НаУКМА, Школа соціальної роботи) чисельністю N=109 осіб, із-поміж яких 63 дівчат та 46 хлопців; середній вік 24,5 роки. Оскільки українські християни поліконфесійні, то серед випробуваних були такі, хто вважав себе християнином/християнкою та конфесійно відносив себе до УГКЦ та ПЦУ (УПЦ КП). Важливим чинником, який вплинув на вибір як української, так і єгипетської вибірки, було те, що обидві культурні групи мають досить потужну національну та релігійну ідентичність. Рекрутування випробуваних відбувалося з дотримуванням принципу етичності й анонімності емпіричного дослідження. Зазначені вище принципи дуже важливі з огляду на неофіційне «табу», накладене в Єгипті на обговорення теми релігії, релігійності та пов'язаних із ними питань.

Під час крос-культурного емпіричного дослідження проаналізовано результати, отримані за методиками, які, згідно з гіпотезою, вимірюють прояви нужди.

Отже, передовсім, за допомогою методу виявлення розбіжностей за t-критерієм Стьюдента досліджено, чи відрізняються індивіди з різними етнічними ідентичностями, але подібною релігійною належністю – єгипетські й українські християни, за афективним компонентом релігійності. Останній, як зазначено вище, виміряно за допомогою шкали Френсіса «Афективне ставлення до християнства» на українській вибірці (N = 109) та «Francis Scale Attitude to Christianity» на єгипетській вибірці (N. 68). У таблиці 1 наведено групові статистичні характеристики афективного ставлення випробуваних до християнства.

Таблиця 1

Групові статистичні характеристики афективного ставлення випробуваних до християнства

Етнічна належність	N	Середнє значення	Стандартне відхилення	Стандартна похибка середніх значень
1	68	55,545	6,240	1,086
2	109	72,395	14,962	2,281

1 = єгиптяни; 2 = українці

Проведений аналіз міжгрупових розбіжностей за критерієм Стьюдента засвідчив відмінності в афективному компоненті релігійності щодо майже всіх аспектів, охоплених шкалою Френсіса «Афективне ставлення до християнства» (Таблиця 2).

Таблиця 2

Міжгрупові розбіжності за окремими компонентами афективного ставлення до християнства

Позиції шкали Френсіса «Афективне ставлення до християнства»	Критерій рівності дисперсії Лівіня		t-критерій рівності середніх		
	F	Знач.	T	Ст. св.	Знач. (2-сторон.)
Я знаю, що Ісус дуже допомагає мені	16,285	0,000	-5,945	74	0,000
			-6,398	47,503	0,012*
Бог допомагає мені жити краще	28,047	0,000	-5,318	74	0,00
			-5,785	63,199	0,000
Бог допомагає мені жити краще	27,026	0,000	-4,771	74	0,000
			-5,192	63,084	0,000
Мені дуже подобається отримувати знання про Бога	41,217	0,000	-6,391	74	0,000
			-7,074	55,925	0,000

Бачимо, що майже за всіма пунктами випробувані групи (1) (єгипетські християни та (2) українські християни демонструють розбіжності, за винятком пункту «Церковні служби здаються мені нудними» та «Я думаю, люди, які моляться, дурні», де випробувані обох вибірок не виявили статистично значущих розбіжностей. Так, наприклад, установлено статистично значущі розбіжності між групами випробуваних за афективним компонентом, наприклад, у почутті впевненості, що Ісус допомагає мені ($t = – 6,015$, $p = 0,000$); у відчутті, що молитва допомагає ($t = – 6,015$; $p = 0,000$); у відчутті, що Бог допомагає мені ($t = – 5,546$, $p = 0,000$); у бажанні отримувати знання про Бога ($t=-6,994$), $p = 0.000$). Для інших позицій (крім чотирьох із 24) також характерні міжгрупові розбіжності в афективному ставленні до релігії. Загалом установлено статистично значущі розбіжності між групами етнічних українців і єгиптян, із дещо вищими значеннями афективного компонента у вибірці української молоді.

Отже, аналіз розбіжностей в афективному компоненті релігійності випробуваних із відмінною етнічною, але тотожною релігійною ідентичністю (вибірок випробовуваних (1) етнічних єгиптян християн та (2) етнічних українців християн) методом аналізу незалежних вибірок за t-критерієм Стьюдента встановив розбіжності у проявах афективного компонента релігійності. Зокрема, установлено різний рівень упевненості щодо допомоги Ісуса або молитви, де єгипетська вибірка демонструє менший ступінь віри в містичну допомогу «зверху». Також різне ставлення до читання Біблії, де єгиптяни, на відміну від українців, уважають читання Біблії досить нудним. Таку саму відмінність простежуємо й у ставленні до церковних служб, де менше єгиптян уважають, що церква важлива, або в ставленні до важливості отримання знання про Бога: знову ж таки українці більш зацікавлені в ньому.

Очевидно, простежуємо тенденцію, яка свідчить на користь того, що для єгиптян релігія не форма вільного вибору спілкування з Богом. З народження та раннього дитинства й до старості людина мусить бути залученою до церкви та суспільно-громадської діяльності. З результатів бачимо, що для українців віра – більш усвідомлений і вільний вибір, а через це афективне ставлення до церковних служб, залученості до громади тощо (на противагу більш нав'язаній вірі єгиптян) більш позитивне. Крім того, виявлені міжгрупові відмінності між представниками подібної релігійної належності, але різної етнічності доводять нашу гіпотезу про відмінність проявів нужди в різних контекстах етнічної ідентифікації.

Після цього проведено кореляційний аналіз між середніми показниками смисложиттєвих орієнтацій та афективним компонентом релігійності, вимірюваних за відповідними методиками смисложиттєвих орієнтацій «Purpose in Life» (PIL) (англійською мовою для вибірки єгиптян), «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) (для вибірки українців), а також шкалою Френсіса «Афективне ставлення до християнства» та шкалою Сагіна-Френсіса «Афективне ставлення до ісламу» (у відповідних групах випробуваних: (1) єгипетських мусульман, (2) єгипетських християн та (3) українських християн). Аналіз лінійної кореляції за критерієм Пірсона не виявив зв'язків між смисложиттєвими орієнтаціями й афективним компонентом релігійності в групі (3) українських християн. Водночас виявлено додатні зв'язки між показником смисложиттєвих орієнтацій та афективним компонентом релігійності в групі (1) єгипетських мусульман ($\chi2 = 0,273$; $p\leq0,01$) та (2) єгипетських християн ($\chi2 = 0,365$; $p\leq0,05$). Отже, простежуємо тенденцію зв'язку між усвідомленням сенсу життя й афективним ставленням до власної релігії в єгиптян, незалежно від їхньої релігійної ідентичності. Таким чином, можна припустити, що етнічний компонент ідентичності корелює зі ступенем усвідомлення сенсу життя в єгиптян обох релігійних ідентичностей. Це можна пояснити важливістю релігії для єгипетської спільноти: по-перше, Єгипет не світська країна (релігія формально закріплена як елемент ідентифікації громадян), по-друге, релігійне виховання єгиптян укорінене

в системі шкільної освіти; також світогляд єгиптян формується в процесі активного залучення в життя релігійної громади. Як наслідок, релігійність пов'язана з власним переживанням сенсу свого життя. Крім того, відсутність відмінностей у зв'язку між смисложиттєвими орієнтаціями й афективним компонентом їхньої релігійності в групі єгиптян із різною релігійною ідентичністю можна пояснити регуляційною сутністю ісламу, у релігійних книгах якого прописано майже всі правила повсякденного життя, спілкування з іншими, ставлення до життя, його цілей тощо. Такий особливий характер ісламу робить цю релігію більш інструктивною, що, своєю чергою, впливає на те, як людина ставиться до життя та навколишнього світу. Єгипетські християни постійно стикаються з ісламом, як у повсякденному житті, постійно спілкуючись із мусульманами, так і в освітньому процесі, адже такі дисципліни, як арабська мова, історія, географія тощо, ґрунтуються на ісламських релігійних текстах. Отже, можливо говорити про взаємний вплив людей із різною релігійною ідентичністю, які взаємодіють в одному географічно-культурному просторі. Також можна зробити висновок, що етнічна ідентичність мусульман не тісно пов'язана й не впливає на їхню релігійність та афективне ставлення до релігії.

Наступним кроком для виявлення кореляційних зв'язків між змінними, що вимірюють прояви нужди в процесі життєздійснення, був кореляційний аналіз між афективним компонентом релігійності й орієнтаціями ідентичності (за шкалою Френсіса «Афективне ставлення до християнства», шкалою Сагіна-Френсіса «Афективне ставлення до ісламу» та шкалою «Аспекти ідентичності AIQ-IV). Зокрема, виявлено, що показник афективного компонента релігійності в групі християн додатно пов'язаний з орієнтацією ідентичності за шкалою SI («Соціальна ідентифікаційна орієнтація»): rho = 375, при p = 0,001. Цей зв'язок цілком логічний, адже спрямований на суспільні норми й етику закону, де релігію часто сприймають як «закон Божий», тож соціальна орієнтація ідентичності буде пов'язана з більшим виявом аспектів релігійності людини. Також установлено кореляційні зв'язки не тільки за шкалами орієнтацій ідентичності, але й за окремими позиціями орієнтацій ідентичності. Виявлено значні від'ємні лінійні кореляції між афективним компонентом релігійності та ступенем важливості для випробуваного володінням майном (χ = -315**, p = 0,005), популярності серед інших людей (χ = -0,321**, p = 0,005), привабливості для інших (χ = -0,386**, p = 0,001), власного віку (χ = -337**, = 0,003). Можна зробити висновок, що з ростом показника афективного ставлення до релігії людина занурюється у власний світ і духовне спілкування з богом. Крім того, виявлено додатні кореляційні зв'язки між афективним компонентом релігійності християн і шкалами орієнтацій ідентичності SI («Соціальна ідентифікаційна орієнтація»: rho = 0,350**, p = 0,002) та CI («Колективної ідентифікаційної орієнтації»: rho = 0,322, p = 0,005) опитувальника «Аспекти ідентичності AIQ-IV. Отже, як і очікувалось, можна говорити про напрямок розгортання нужди, який зумовлює орієнтацію людини: у цьому випадку ідентифікаційна орієнтація людини на нормативність зумовлює вищі показники афективного ставлення до релігії.

Загалом, можна зробити висновок про більш тісні кореляційні зв'язки між орієнтаціями ідентичності й афективним компонентом релігійності християн. Цей висновок узгоджується з попереднім висновком щодо етнічних розбіжностей у виявах афективного ставлення до віри у християн. Наприклад, на вибірці українців установлено більше зв'язків між афективним компонентом релігійності та різними аспектами орієнтацій ідентичності, що опосередковано доводить важливішу роль етнічної ідентичності українців як вияву аспектів нужди порівняно з єгипетськими християнами та мусульманами. Таким чином, можна зробити висновок, що поряд із релігійністю етнічна ідентичність має важливе значення у визначенні аспектів ідентичності людини. Щоб перевірити цю гіпотезу, проаналізовано множинну регресію для виявлення предикторів впливу на певні аспекти ідентичності (опитувальник «Аспекти ідентичності AIQ-IV).

Щоб перевірити це припущення, проаналізовано множинну регресію для шкал орієнтацій ідентичності, для яких попередньо виявлено кореляція зі змінними «етнічна належність» і «релігійна належність, а саме CI («Колективна ідентифікаційна орієнтація»); RI («Релятивна ідентифікаційна орієнтація»). Порівнюючи коефіцієнти детермінації R для константи «етнічність» (0,423; p = 0,000) та константи «релігія» (0,346; p = 0,000), можна зробити висновок про більшу вагу предикторної здатності константи «етнічність». Аналіз множинної регресії для шкали «Релятивна ідентифікаційна орієнтація» засвідчив більший коефіцієнт детермінації для константи «етнічність» (R = 0.217; p = 0,002) порівняно з предикторною вагою константи «релігія» (R = 0.357; p = 0,000). Отже, на основі аналізу лінійної множинної регресії можна говорити про більш вагому прогностичну вагу етнічної ідентичності на окремі орієнтації ідентичності. Крім того, робимо висновок, що методика «Аспекти ідентичності AIQ-IV» вимірює орієнтації ідентичності, що здебільшого корелюють із етнічною ідентичністю випробуваних. У контексті Єгипту це пояснюємо тісною взаємодією людей із різною етнорелігійною ідентичністю в одному культурно-світоглядному просторі. Отже, неможна виокремити чинник релігійної ідентичності у так званому «чистому вигляді» з етнорелігійної ідентичності людини, адже обидві ідентичності розгортаються в умовах інтерференції релігійно-культурних впливів.

Наступним кроком була перевірка кореляції прояву смисложиттєвих орієнтацій (PIL/СЖО) та інших компонентів виміру прояву нужди, запропонованих у цьому емпіричному дослідженні. Зокрема, про-

ведено кореляційний аналіз смисложиттєвих орієнтацій та афективного компонента релігійності, визначеного за шкалою Френсіса «Афективне ставлення до християнства» та Сагіна-Френсіса «Афективне ставлення до ісламу». Аналіз рангових кореляцій Спірмена визначив рангові зв'язки між показниками смисложиттєвих орієнтацій людини й афективним компонентом релігійності. Виявлено наявність статистично значущого додатного зв'язку між смисложиттєвими орієнтаціями в групі єгипетських мусульман та афективним компонентом їхньої релігійності: rho = 0,288, при p = 0,002. Отже, можна зробити висновок, що усвідомлення смисложиттєвих сенсів у мусульман пов'язані з афективним ставленням до власної релігії.

Також виявлено статистично значущий додатний зв'язок показника смисложиттєвих орієнтацій у групі (1) єгипетських мусульман зі шкалами орієнтацій особистості опитувальника «Аспекти ідентичності AIQ-IV. Визначено кореляцію між шкалою PI («Персональна ідентифікаційна орієнтація»: rho =0,254, при p = 0,002). Такий зв'язок можна пояснити тим, що персональна ідентифікаційна орієнтація передбачає сприйняття власного «Я» як важливого центру, що має здатність організовувати весь навколишній світ, надаючи йому цільності. Крім того, такій орієнтації ідентичності притаманне адекватне уявлення про свої відносини з іншими людьми. Зважаючи на відсутність подібної кореляції в групі єгипетських християн та українських християн, можна зробити висновок, що методика «СЖО»/«PIL» вимірює додаткові аспекти прояву нужди в процесі життєвого здійснення, які виявляють більш потужні зв'язки з аспектами ідентичності єгипетських мусульман. Це може свідчити на користь тези про те, що іслам формує не тільки світоглядні аспекти, які стосуються віри як такої, але й ті, що належать до всіх аспектів повсякденного життя, та які, як правило, чітко прописані в релігійних книгах або усній традиції передавання знань.

Отже, аналіз статистичних даних виміру проявів етнорелігійної ідентичності засвідчив валідність і релевантність обраних інструментів виміру аспектів етнорелігійної ідентичності як вияву нужди.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Оскільки гіпотеза цього крос-культурного дослідження полягала в тому, що етнорелігійна ідентичність – це власне вияв біосоціальної нужди, очікувалось, що комплекс методик, запропонованих у цій статті, виявиться ефективним практичним інструментом виміру окремих аспектів прояву абстрактної нужди. Крім того, можна зробити висновок, що нужда розгортається по-різному в різних культурних просторах. Отже, підтверджена гіпотеза про відмінності між групами випробовуваних у прояві нужди на підставі етнічної та релігійної ідентичності. Показано, що у дихотомії релігійного й етнічного компонентів, останній має вагоміший вплив на особливості прояву нужди.

Треба зазначити, що це дослідження – лише спроба окреслити шляхи емпіричної апробації нужди. Водночас воно робить певний внесок у розуміння етнорелігійної ідентичності та концепції нужди.

Література

1. Гутковська І. Етнічність і релігія: міждисциплінарний дискурс. *Релігія та соціум*. 2016. №3. С. 113–121.

2. Данилюк І. В. Етнічна ідентичність як соціокультурний і соціально-психологічний феномен. *Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія».* 2009. Т. 14. № 17. С. 155-162.

3. Докаш В. Релігія як чинник формування етнонаціональної свідомості. *Українське релігієзнавство*. 2009. № 50. С. 153-159.

4. Коваленко Ю. В. Адаптація шкали Френсіса «Афективне ставлення до християнства» (Francis Scale of Attitude to Christianity») українською мовою, doi 10.36074/29.11.2019.v4.02.

5. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). Москва: Смысл, 2000. 18 с.

6. Лоза А. С. Релігійна ідентифікація та ідентичність в сучасному українському соціумі, http://ubgd.lviv.ua/moodle/pluginfile.php/14596/mod_folder/.

7. Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод. *Наукові записки [Інституту психології ім. ГС Костюка АПН України]*, Київ: Ніка-Центр, 2010. С. 18–34.

8. Максименко С. Д. Розуміння особистості як передумова екологізації життєвого простору. *Актуальні проблеми психології [Збірник наукових праць Інституту психології ім. ГС Костюка АПН України].* 2003. №7. С. 7–12.

9. Носенко Е. Л. Індивідуальна релігійність у світлі позитивних цінностей особистості. (Монографія). / Е. Л. Носенко, Д. Ю. Терновська. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2015.191 с.

10. Піонтковська Д. В. Психологічні особливості розвитку національної ідентичності студентської молоді : дис. канд. псих. наук : 19.00. 07. Острог, 2017.

11. Стефаненко, Т. Г. (2009). Этнопсихология: учебник для вузов/ТГ Стефаненко. 4-е изд., испр. и доп. *М.: Аспект Пресс*, *478*, 1969-1978.

12. Угрин О. Г. Адаптація англомовного опитувальника «аспекти ідентичності» (AIQ – IV) для дослідження української студентської молоді. *Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави [Тези доповідей та повідомлень учасників Міжнародної науково-практичної конференції 22 листопада 2013 р.]* Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2013. С. 716.

13. Albert R. Strengthening, hiding or relinquishing ethnic identity in response to threat: Implications for intercultural relations. / R. Albert, A. Schneeweis, I. Knobbe. // Intercultural Communication St. – 2005. – №14. – С. 107.

14. Chavez A. F. Racial and ethnic identity and development. New directions for adult and continuing education / A. F. Chavez, F. Guido-DiBrito. *New directions for adult and continuing education*. 1999. №1999. С. 39–47.

15. Cheek J. M. Self-consciousness and aspects of identity. / J. M. Cheek, S. R. Briggs. // *Journal of research in personality*. №16. С. 401–408.

16. Crumbaugh J. C. An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. / J. C. Crumbaugh, L. T. Maholick. // Journal of clinical psychology. 1964. №20. С. 200–207.

17. Francis L. J. Measuring attitude towards Christianity during childhood and adolescence. *Personality and Individual Differences*. 1989. №10. С. 695–698.

18. Osimen G. U. Ethnicity and identity crisis: Challenge to national integration in Nigerian / G. U. Osimen, B. Akinyemi, A. T. Samuel. // IOSR Journal of Humanities and social science. 2013. №16. С. 79–86.

19. Relationship between religious orientation and defense mechanisms in adolescents. / A. Z.Tari, N. Sobhi-Gharamaleki, A. Hojjati, B. Alian. // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014. №114. С. 287–290.

20. Sahin A. Assessing attitude toward Islam among Muslim adolescents: The psychometric properties of the Sahin-Francis scale. / A. Sahin, L. J. Francis. // *Muslim Education Quarterly*. 2002. №19. С. 35–47.

21. Torres V. Identity development theories in student affairs: Origins, current status, and new approaches. / V. Torres, S. R. Jones, K. A. Renn. // *Journal of College Student Development*. 2009. №50. С. 577–596.

Отримано: 20 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 січня 2020 р.

e-mail: Mitrofanova_s@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-79-84

Митрофанова С. С. Психологічний супровід формування професійної самосвідомості майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 79–84.

УДК 159.923.2

Митрофанова Світлана Сергіївна,
аспірантка кафедри психології та педагогіки
ПВНЗ «Університет сучасних знань»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У статті подано програму психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів, створену для підвищення професійної самооцінки, рівня домагань, усвідомлення Я, розуміння професійної реальності. Обґрунтовано основні принципи побудови психологічного супроводу: принцип симультанності всіх психічних процесів, що забезпечує діяльність свідомості; принцип неповноти інформаційної визначеності формувального впливу; принцип індивідуальної унікальності ситуації; принцип творчості. Подано структуру, тематику і форми роботи у Програмі. Для перевірки ефективності запропонованої Програми проведено формувальний експеримент. Від початку формувального експерименту в експериментальній групі статистично значущої різниці досягли всі показники тесту, особливо шкали: «самовпевненість», «самоприйняття», «очікуване ставлення інших», «самокерівництво» та «самоінтерес». Виявлено значущі розбіжності між результативними показниками експериментальної та контрольної вибірок

Ключові слова: *умови, засоби розвитку професійної самосвідомості.*

Svitlana Mytrofanova,
PhD student at the Department of Psychology and Pedagogy,
University of Modern Knowledge

PSYCHOLOGICAL OVERSIGHT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS IN FUTURE PSYCHOLOGISTS

Forming highly-developed professional self-consciousness is a task of contemporary significance in the process of developing the psychologists' professionalism. Significant changes in the structure of consciousness occur during the study at a higher education institution: realization of life and professional goals, planning professional development, self-realization and self-improvement, perception of professional activity as a value in the hierarchy of personal motives.

We have developed a technology of forming professional self-consciousness in students: the Program of psychological oversight of the formation of professional self-consciousness in future psychologists, aimed to raise professional self-evaluation, the level of aspirations, realization of one's own "self", and understanding of professional reality.

The main principles of building psychological oversight include: the principle of simultaneousness of all mental processes driving the activity of consciousness; the principle of incomplete informational definitiveness of the formational impact; the principle of individual uniqueness of a situation; the principle of creativity.

The following tasks were performed for the purpose of the Program's methodological substantiation: to describe the principles, technologies and methods of forming professional self-consciousness in future psychologists, and to prove the Program's effectiveness. The Program's structure and the topic and forms of work were described.

A formational experiment was held to verify the effectiveness of the proposed Program. 27 students of the third to fifth year of study were included to the experimental group in which the Program was going to be implemented. A reference group also consisting of 27 participants was established, in which no special developmental work was done. Students' t-criterion for dependent samples was used for statistical verification of the significance of differences in the experimental/reference groups before and after the end of the formational experiment. A retest using the Self-Esteem Survey Test methodology by V. Stolin and S. Panteleev showed that since the start of the formational experiment, all test indicators in the experimental group reached statistically significant difference. The following scales showed especially positive dynamics: "self-confidence", "self-acceptance", "expected attitude of others", "self-management" and "self-interest".

Given that the Program of psychological oversight of the formation of professional self-consciousness in future psychologists was not implemented in the reference group, no statistically significant difference was achieved in the reference group in the course of the aforementioned test. Therefore, information obtained on the basis of a post-experimental measurement of the Program's effectiveness revealed significant differences between effective indicators of the experimental and reference samples.

Keywords: *conditions and means of developing professional self-consciousness.*

Постановка проблеми. Психологія належить до тієї сфери діяльності, у якій наявності в спеціаліста лише академічних знань недостатньо для успіху. Великого значення набувають прояви особистісних

якостей і властивостей, а саме: здатність до емпатії, безумовне прийняття особистості, толерантність. Здолати фрагментарність і забезпечити системність, науковий універсалізм у професійній та особистісній підготовці – актуальне завдання для становлення професіоналізму психолога, зазначає О. Ф. Бондаренко [3].

Розроблення технології формування професійної самосвідомості майбутніх психологів базоване на основних складниках концепції структури особистості: когнітивному, емоційному та поведінковому. Корегуванню підлягають такі аспекти, як професійна самооцінка, рівень домагань, усвідомлення Я, розуміння професійної реальності, свого місця в ній та ін.

Згідно з позицією К. Роджерса, основа психологічної готовності до професійної діяльності психолога – це особистісне зростання фахівця, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого вияву та розвитку своїх здібностей і можливостей. Отже, важливим елементом професійної підготовки фахівця є формування у психолога прагнення до самоусвідомлення [6]. Пов'язаний із цим принцип акме як прояв вершинного становлення професіоналізму розкривається через прагнення професіонала до неперервного власного саморозвитку і самовдосконалення. На думку О. О. Бодальова [2], професія психолога відрізняється рівневою структурою, найвищий рівень – «професіонал екстракласу» – це професіонал, який цінує свою професію, постійно самовдосконалюється та підвищує рівень самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку більшості дослідників, проблему формування та розвитку професійної самосвідомості треба розглядати в поєднанні трьох підстав життя людини, тим самим репрезентуючи загальну модель професіоналізму: діяльність, свідомість, соціум [4–6]. Становлення й розвиток професійної самосвідомості особистості розцінюють як плинний, швидкозмінний, різнобічний процес, який послідовно проходить чотири етапи: формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація та часткова або повна реалізація особистості в професії. Відповідно до вищезазначених етапів, виокремлюють актуальну для професіоналізації студентів стадію професійного самовизначення, операційною основою якої є формування системи професійних знань, умінь, навичок, елементів професійного мислення та пам'яті [7]. Відтак, в основу психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів покладаємо принцип стадійного розвитку.

Через належність до соціономічного типу професій «людина – людина» фахове становлення самосвідомості психолога відбувається на всіх рівнях життєдіяльності особи – пізнавальному, мотиваційно-емоційному, поведінково-інструментальному, і багато в чому залежить від особистісних характеристик фахівця. О. О. Бодальов наголошував на важливості здатності найповніше відобразити внутрішній світ іншої людини, що сприятиме розвитку в майбутніх психологів професійного інтелекту та професійної самосвідомості [2]. Тому другим принципом побудови психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів убачаємо принцип симультанності всіх психічних процесів, які забезпечують діяльність людської свідомості.

З-поміж проблем, які розглядають у сучасній психологічній літературі, найчастіше постає питання потреби формувати професійне мислення фахівця-психолога, чия подальша робота та її успішність буде пов'язана й зумовлена стосунками і спілкуванням з іншими людьми. Механізм роботи професійної самосвідомості є різновидом інформаційної діяльності. На думку Н. Ф. Шевченко, психологи працюють в особливому інформаційному просторі [10]. Маючи на увазі інформаційний бік професійної свідомості, важливо розуміти, що специфіка роботи психолога полягає не в тому, що він працює з інформацією, отриманою від клієнта, а в тому, що він найактивніше створює особливий інформаційний простір для клієнта. Відтак, третім принципом побудови психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів є принцип неповноти інформаційної визначеності формувального впливу.

Актуальність психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів полягає ще й у тому, що під час професійної діяльності психолог змушений працювати в умовах дефіциту інформації та її невизначеності. Причиною цього слугує індивідуальна унікальність, неповторність особистості, адже кожен випадок індивідуальний, що потребує від психолога нестандартних рішень проблематики особистості, висунення гіпотез, їх перевірок і змін, і внаслідок – здобуття нових знань. Вищезазначене дає право характеризувати професійну діяльність психолога-практика як творчий процес, а кожен окремий випадок роботи з суб'єктом – як творче завдання. Тому супровід формування професійної самосвідомості треба підпорядковувати принципу індивідуальної унікальності ситуації.

Професія психолога творча, адже досягнення успіху, професійної майстерності залежить не лише від здобутих знань і умінь, але й від спеціальних здібностей фахівця та особистих якостей. Д. Б. Богоявленська пропонує розглядати психолога-професіонала за двома параметрами, а саме: досконале володіння теоретичними знаннями і способами роботи та здатність швидко адаптуватися. Професіоналізм – «це не наявність мертвого багажу, а відчуття нового, бачення своєї справи в системі сучасної дійсності, не достеменне дотримування рецептури, а здатність до розвитку галузі знань, тобто творче ставлення до діяль-

ності» [1, с. 56]. Звідси – засадничий для організації супроводу формування професійної самосвідомості психолога принцип творчості.

Мета і завдання дослідження. Мета цього дослідження – методично обґрунтувати й емпірично апробувати Програму психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів (далі – Програма).

Завдання дослідження: розкрити принципи, технології та методи формування професійної самосвідомості майбутніх психологів; довести ефективність Програми психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Укладаючи Програму психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів, ми врахували емпірично досліджені особливості професійної самосвідомості психологів.

Навчальна мета участі в Програмі – навчити піддавати рефлексії та адекватно оцінювати об'єктивні показники самосвідомості в квазіпрофесійному середовищі тренінгової групи.

Розвивальна мета – активізувати змістові та функційні ресурси професійної свідомості, таким чином підвищуючи рівень професійної самосвідомості студентів.

Пізнавальна мета – розширити когнітивні, зокрема рефлексивні, можливості професійної самосвідомості майбутніх психологів через ускладнення структури образу професійного Я.

Виховна мета – усвідомити свою професійну ідентичність, гордість за свою професію.

Психологічна мета – сформувати особисті якості майбутніх психологів, які допоможуть їм переживати в майбутньому професійні кризові періоди.

Етапи реалізації Програми. Участь у Програмі супроводу передбачає проходження трьох послідовних етапів.

Вступна частина Програми (від першого до третього заняття) загальною тривалістю 6 годин – це перший етап реалізації програми. Формами активності учасників для забезпечення цієї частини Програми є психологічні вправи, мінілекції, психологічні ігри, дискусії, метод психомалюнка. На першому етапі реалізації Програми актуалізують знання студентів про професію психолога, створюють образ нової професії. Провідне завдання тренера – формувати відповідальність, самопізнання й самоусвідомлення студента як майбутнього професіонала.

Основна частина Програми тривалістю 12 годин реалізується від четвертого до дев'ятого заняття. Змістом основної частини є такі форми роботи: мінілекції, дискусії, моделювання проблемних ситуацій, психологічні ігри, обговорення книги, психологічні вправи. Провідне завдання тренера – створити умови для актуалізації знань про основні психічні процеси, структуру свідомості, механізми забезпечення її діяльності, а також сприяти розвитку професійної саморефлексії, критичного мислення.

Завершальна третя частина Програми триває 6 годин і реалізується від десятого до дванадцятого заняття. Призначення третього етапу – сформувати нові смисли професійної самосвідомості студентів, сприяти усвідомленню суспільної значущості професійної діяльності, зв'язку між професійним Я реальним і Я ідеальним.

Важливими й обов'язковими пунктами кожного заняття Програми є: привітання й оголошення теми заняття; обговорення очікувань від заняття; мінілекція або бесіда; індивідуальні та групові форми роботи (тренінгові вправи, дискусії, психологічні ігри); підбиття підсумків заняття та формулювання завдання для самостійного опрацювання як підготовка до наступного заняття.

Структуру Програми психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів подано в табл. 1.

Завершальним етапом нашого дослідження стало проведення формувального експерименту для перевірки ефективності запропонованої Програми.

Дослідницько-експериментальна робота відбувалася на базі ПЗВО «Університет сучасних знань», Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Програму впроваджено в навчальний процес цих закладів вищої освіти у формі факультативних занять. Кількість досліджуваних – 54 особи, статевий розподіл – 90 % жінок, 10 % чоловіків. Контингент досліджуваних становили студенти денної та заочної форм навчання, які здобувають другу вищу освіту з психологічних спеціальностей.

Для дотримання критерію надійності та валідності формувального експерименту було сформовано експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. До складу експериментальної групи, у якій запроваджено Програму, увійшло 27 осіб 3–5 курсів. У контрольній групі, у якій спеціальної розвивальної роботи не проведено, було також 27 осіб. Таким чином, загальну вибірку формувального експерименту становило 54 респонденти.

Таблиця 1.

Структура Програми психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів

К-сть год.	Тема заняття	Форма роботи	Назва заходу
2 год.	Професійне самовизначення особистості	Мінілекція	«Етапи становлення професіонала»
		Дискусія	«Зміна професії – нові горизонти чи нові проблеми?»
		Психомалюнок	«Мій образ майбутньої професії»
2 год.	Сутнісні особливості професійної самосвідомості особистості	Бесіда	«Пізнай себе – пізнаєш світ»
		Психодраматична вправа	«Зустріч із новим професійним Я»
		Психологічна вправа	«Мій викладач сказав би про мене, що я…»
2 год.	Конструкти професійної самосвідомості	Мінілекція	«Еталонні критерії та образи професіоналізму»
		Самотестування, вправи	«Хто Я?», «Який Я?», «Учимося самопрезентації»
		Дискусія	«Як відчуття задоволеності собою в професії впливає на якість життя?»
2 год.	Я-концепція професіонала	Мінілекція	«Професійна Я-концепція як частина загальної Я-концепції людини»
		Дискусія	«Як можна ефективно працювати, працюючи над собою?»
		Самотестування	«Шляхи професійного розвитку»
2 год.	Шляхи розвитку професійної самосвідомості психолога	Мінілекція	«Як усвідомити себе суб'єктом професійної діяльності?»
		Психологічна вправа	«Позитивне самоставлення»
		Дискусія	«Любити професію в собі чи себе в професії?»
4 год.	Соціальні стереотипи про професію психолога	Мінілекція	«Образ професіонала та професійний типаж-стереотип психолога в буденній свідомості мас»
		Обговорення статті, дискусія	І. Бойко. «Міфи про психологію».
		Психологічна вправа	«Я вдома, я на роботі»
2 год.	Поняття про персоніфікований і неперсоніфікований образ професії	Мінілекція	«Самооцінка професіонала: раціональна чи оптимальна?»
		Дискусія	«Усвідомлюючи себе, я відображаю чи конструюю себе»?
		Психологічна вправа	«Образ психолога очима інших професіоналів»
2 год.	Проблемні зони професійного становлення майбутніх психологів	Мінілекція	«Проблема етапності та гетерохронності в становленні професійної самосвідомості студентів»
		Дискусія	«Я прийшла навчатися для себе»: проблема свободи й відповідальності психолога
		Психологічна гра (робота в мікрогрупах)	«Суд над психологом»
2 год.	Роль рефлексії в розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів	Мінілекція	«Рефлексія та цілепокладання як механізми переходу на більш високі рівні професійної самосвідомості»
		Дискусія	«Обговорення статті Є. Г. Сапогової Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух»
		Психологічна вправа	«Зона усвідомлення»
4 год.	Трансформація професійної самосвідомості	Бесіда	«Перспективи подальших наукових досліджень професійної самосвідомості? Що залишилося нез'ясованим?»
		Психологічна вправа (метод метафоричних карт)	«Мій професійний шлях у майбутнє»
		Психологічна вправа (робота в мікрогрупах)	«Чого Я навчився».

Для статистичної перевірки значущості відмінностей в експериментальній групі до проведення та після закінчення формувального експерименту застосовано t-критерій Стьюдента для залежних вибірок. У таблиці 2 подано порівняння даних шкал.

Таблиця 2.

Порівняння показників самоставлення в експериментальній групі до та після проведення формувального експерименту

Шкали	До експерименту	Після експерименту	Відхилення (до – після)	Квадрати відхилень (до – після)
Глобальне самоставлення	76.6	82.2	-5.6	31.36
Самоповага	57.5	61.4	-3.9	15.21
Аутосимпатія	64.5	70.2	-5.7	32.49
Очікуване ставлення інших	62.7	71.1	-8.4	70.56
Самоінтерес	76.7	83.0	-6.3	39.69
Самовпевненість	57.3	71.2	-13.9	193.21
Ставлення інших	56.0	60.4	-4.4	19.36
Самоприйняття	71.5	82.9	-11.4	129.96
Самокерівництво, самопослідовність	52.3	60.3	-8	64
Самозвинувачення	52.0	61.4	-9.4	88.36
Самоінтерес	73.4	80.9	-7.5	56.25
Саморозуміння	61.0	63.1	-2.1	4.41
Усього	761.5	848.1	-86.6	744.86

У результаті було отримано: $t_{Емп} = 7.6$. Оскільки критичні значення $t_{Кр}$ розміщені в статистичних межах від 2.2 ($p \leq 0.05$) до 3.11 ($p \leq 0.01$), то отримане емпіричне значення t (7.6.) перебуває в зоні значущості. Із застосуванням t-критерію Стьюдента для залежних вибірок констатовано, що з початку формувального експерименту в експериментальній групі статистично значущої різниці досягли всі показники тесту. Особливу позитивну динаміку показали шкали: «самовпевненість», «самоприйняття», «очікуване ставлення інших», «самокерівництво» та «самоінтерес». Неочікуваний результат було отримано за шкалою «самозвинувачення», що може бути пов'язано зі зростанням рівня усвідомлення професійних сенсів і завдань, підвищенням рефлексивності щодо власної відповідності до вимог професії, самокритичності та готовності майбутніх психологів брати на себе відповідальність за професійні дії та вчинки.

Надалі для статистичної перевірки значущості відмінностей у контрольній групі впродовж формувального експерименту було проведено ретестування та застосовано t-критерій Стьюдента для залежних вибірок. У таблиці 3 наведено порівняння даних шкал.

Таблиця 3.

Порівняння тестових і ретестових показників самоставлення у контрольній групі

Шкали	Тест	Ретест	Відхилення	Квадрати відхилення
Глобальне самоставлення	74.8	75.0	-0.2	0.04
Самоповага	58.2	59.2	-1	1
Аутосимпатія	74.4	74.2	0.2	0.04
Очікуване ставлення інших	64.1	63.4	0.7	0.49
Самоінтерес	73.9	73.9	0	0
Самовпевненість	59.1	60.2	-1.1	1.21
Ставлення інших	55.4	56.0	-0.6	0.36
Самоприйняття	77.0	76.2	0.8	0.64
Самокерівництво, самопослідовність	54.1	55.0	-0.9	0.81
Самозвинувачення	49.9	50.7	-0.8	0.64
Самоінтерес	76.0	77.3	-1.3	1.69
Саморозуміння	62.3	63.5	-1.2	1.44
Усього	779.2	784.6	-5.4	8.36

Було отримано: $t_{Емп} = 2.1$, що за критичних значень $t_{Кр}$ від 2.2 ($p \leq 0.05$) до 3.11 ($p \leq 0.01$) перебуває на верхній межі зони незначущості. Із застосуванням t-критерію Стьюдента для залежних вибірок констатовано, що з початку формувального експерименту, за відсутності впровадження в контрольній групі Програми психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів, у контрольній групі статистично значущої різниці за означеним тестом досягнуто не було.

Висновки. Програма психологічного супроводу формування професійної самосвідомості майбутніх психологів спрямована на підвищення професійної самооцінки, рівня домагань, усвідомлення Я, розуміння професійної реальності. Принципами побудови психологічного супроводу визначено: принцип

симультанності всіх психічних процесів, що забезпечують діяльність свідомості; принцип неповноти інформаційної визначеності формувального впливу; принцип індивідуальної унікальності ситуації; принцип творчості.

Для перевірки ефективності запропонованої Програми проведено формувальний експеримент. Ретестування методикою «Тест-опитувальник самоставлення» за В. Століним і С. Пантілєєвим засвідчило, що з початку формувального експерименту в експериментальній групі статистично значущої різниці досягли всі показники тесту. Особливу позитивну динаміку показали шкали: «самовпевненість», «самоприйняття», «очікуване ставлення інших», «самокерівництво» та «самоінтерес».

Отже, за результатами постекспериментального вимірювання ефективності Програми отримано дані, які виявили значущі розбіжності між результативними показниками експериментальної та контрольної вибірок.

Література

1. Богоявленская Д. Б. Творческая личность: ее диагностика и поддержка. *Психологическая служба вуза : принципы, опыт работы* : сб. науч. тр. Москва : НИИВО, 1993. С. 56–67.

2. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. Москва : Флинта: Наука, 1998. 168с

3. Бондаренко А.Ф.Психологическая помощь :теория и практика. Москва : Изд-во Института психотерапии.2000. 368с.

4. Боришевский М.Й. Теоретические вопросы самосознания личности. *Психологические особенности самосознания подростка.* Київ: Вища школа, 1980. С. 5–38.

5. Деркач А.А., Москаленко О.В., Пятин В.А., Селезнева Е.А. Технологии развития профессионального самосознания личности: Психолого-акмеологический практикум. Астрахань: АГПУ, 2000. 169 с.

6. Дідик Н.М. Оптимізація розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів під час професійної підготовки. *Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Хмельницький, 14-15 травня 2010 р. /ХНУ, 2010. – 156 с.

7. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования. *Сибирь. Философия. Образование:* Альманах. Новокузнецк: ИПК, 2001, Вып. 5. С.45–56.

8. Миронова Т.П. Самосознание профессионала. Улан-Уде: Издательство Бурятского госуниверситета, 1999. 200 с.

9. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания педагога. *Вопросы психологии.* 1990. № 3. С. 58–64.

10. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2006. 296 с.

Отримано: 01 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 12 грудня 2019 р.

Прийнято до друку: 20 грудня 2019 р.

e-mail: primachok73@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-85-91

Примачок Л. Л. Побудова образу світу фахівця з фізичної реабілітації як механізм становлення його професійної автентичності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 85–91.

УДК 159. 923.3 (687-317: 85'3)

Примачок Людмила Леонтіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Навчально-наукового інституту охорони здоров'я Національного університету водного господарства та природокористування

ПОБУДОВА ОБРАЗУ СВІТУ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК МЕХАНІЗМ СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ АВТЕНТИЧНОСТІ

У статті проаналізовано характеристики образу світу особистості й експліковано їх безпосередній зв'язок із проблемою вивчення сенсу вчинків людини. Сформульовано поняття професійної автентичності фахівця з фізичної реабілітації з огляду на конструкти, які представляють специфіку індивідуального або групового, опосередкованого бачення світу. Зазначено, що професійна автентичність фахівця – багатовимірне особистісне новоутворення, регульоване соціальними та професійними нормами й формами професійної активності, що виникають на основі професійних програм і професійних паттернів поведінки та виконання діяльності. Виокремлено складники у структурі професійної автентичності: якісні характеристики професійної автентичності, які виконують регуляторні функції на психологічному рівні забезпечення професійної діяльності; професійно зумовлені компоненти професійної автентичності, що містять ті ознаки, формування яких безпосередньо залежить від конкретного змісту цієї професійної діяльності; мотиваційні субкомпоненти професійної автентичності, головно зумовлені оцінками ознаки «професійна мотивація».

Ключові слова: *образ світу особистості, індивідуальне бачення світу, групове бачення світу, опосередковане бачення світу, професійна автентичність, професійна мотивація, форми професійної активності.*

Liudmyla Prymachok,
PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of human health and physical rehabilitation of Educational and Scientific Institute of Public Health of National University of Water Management and Nature usage (Rivne, Ukraine)

CONSTRUCTING THE WORLD'S IMAGE OF THE SPECIALIST IN A FIELD OF PHYSICAL REHABILITATION AS A MECHANISM FOR DETERMINING HIS/HER PROFESSIONAL AUTHENTICITY

The article deals with the characteristics of person's image of the world and explicates their direct connections with the problem of studying the meaning of human actions. The study of values in the axiological paradigm testifies to their connections with the events which take place. The latter causes the specialist to update the problems and tasks of his/her professional activity. In this case, it is of particular importance that the responsibility of the specialist was understood as a person guaranteed to maintain a certain high level and a quality of the activity for a specific period of time, despite unforeseen difficulties, and determining the degree of coordination of these or other determinants, based on actualized personal needs, the degree of people's awareness, as well as their own value-meaning relationships.

Systematic metatheoretical development of psychology as a science allows us to see the object-object paradigm field of definitions, categories and concepts more broader and deeper, and the methodological positions are developed by psychology and they allow us to shift the emphasis of scientific consideration on the study of mental processes of the person to the analysis of how it was organized the objective world for the subject. Thus, in order to study the features of the professional development of a specialist in a field of physical rehabilitation in details, in this research the process of constructing the image of the world is shown since the very study of the features of this design leads to the understanding of the person, conditions and features of his/her personal and professional growth.

In the paradigm of increasing actualization of the problem of identification of specificity, origin, development, functioning, as well as ways of researching the whole variety of individual and group cultural-historical models of the world, images of the reality and images of the world, we are interested in professionally mediated vision of the world, which significantly arises in the conditions of higher professional education, according to the process of training a specialist in a field of physical rehabilitation.

The concept of professional authenticity of a specialist in a field of physical rehabilitation was formulated in a paradigm of constructs which represent the specificity of the individual or a group, promoting the indirect vision of the world. It was stated that the professional authenticity of a specialist is a multidimensional personal neoformation, which was regulated by social and professional norms and forms of the professional activity which had been arising on the basis of professional programs and professional patterns of the person's behavior and activity. The components in the structure of professional authenticity were distinguished: qualitative characteristics of professional authenticity, which perform regulatory functions at the psychological level of providing professional activity; professionally predetermined components of professional

authenticity, including those features the formation of which directly depends on the specific content of the professional activity; motivational subcomponents of professional authenticity, mainly determined by assessments of the "professional motivation" of the person.

We also believe that professional authenticity is closely linked to vital productivity. It is a result of the adaptability, maturity and productivity of the person, the result of the influence of the "active mode of culture" on the professional activity of this specialist. The level of professional authenticity, in our opinion, is generally related to the positive "I-concept" of the person, the experience of authorship in the exercise of the professional activity, according to the orientation to the usage of active forms of "mastering" behavior in the professional sphere, professional productivity, professional success, sociometric status and the degree of professional self-fulfillment. In turn, professional authenticity has a negative relationship with reactive anxiety, neuroticism, passive forms of "mastering" behavior by the person.

Professional authenticity allows a specialist who provides his/her professional activity in a field of physical rehabilitation to perform a professional task or different tasks fairly effectively, productively and creatively in given (necessary for the latter) conditions. The latter allows us to analyze professional authenticity from a systemic standpoint, focusing on a comprehensive study of the activity of a person in such kind of specific types of professional activities.

Professional authenticity is greatly enhanced under the influence of the subject's specific conditions of his/her professional activity. The latter seems to be "imprinting" according to the content of professional authenticity in its whole structure. In the process of mastering by a person his/her professional skills, personality traits are formed. These conditions allow people to act successfully in the complicated conditions of performing professional activity. In difficult professions connected with a great risk (such kind of profession is the profession of a person who provides his/her professional activity in a field of physical rehabilitation), the role of professional authenticity is growing significantly. However, in the most cases its development is spontaneous. Thus, this process can also have a specially organized, well-directed nature.

Keywords: *person's image of the world, individual vision of the world, group vision of the world, indirect vision of the world, professional authenticity, professional motivation, forms of the professional activity.*

Постановка проблеми. У психології проблема побудови образу світу фахівця посідає одне з найважливіших місць, при цьому найбільшу актуалізацію мають ціннісні орієнтації особистості в гуманістичній [36] і екзистенційній психології [37], у контексті соціальної опосередкованості особистісних взаємостосунків [30]. Ціннісні орієнтації експлікують те, що для людини найбільш важливе й має для неї особистісний сенс.

Вивчення цінностей в аксіологічній парадигмі свідчить про їх зв'язок із тим, що відбувається. Останнє зумовлює актуалізацію проблем і завдань професійної діяльності фахівця. При цьому особливого значення набуває відповідальність особистості, яку розуміють як гарантоване людиною збереження певного високого рівня і якості діяльності впродовж конкретного періоду, незважаючи на непередбачувані труднощі й визначаючи міру узгодження тих чи тих детермінант, зважаючи на актуалізовані особистісні потреби, ступінь їх усвідомлення, а також власні ціннісно-смислові зв'язки.

Системний метатеоретичний розвиток психології як науки дає змогу бачити предметно-об'єктне парадигмальне поле дефініцій, категорій та понять більш широким і глибоким, а розроблювані методологічні позиції дозволяють змістити акцент наукового розгляду з дослідження психічних процесів індивіда на аналіз того, як суб'єкт організовує, уявляє саме цей об'єктивний світ. Отже, для того, щоб детально вивчити особливості професійного становлення фахівця з фізичної реабілітації, у цій роботі треба розглянути процес конструювання образу світу, оскільки саме вивчення особливостей цього конструювання призводить до розуміння самої людини, умов та особливостей її особистісно-професійного становлення.

У парадигмі все більшої актуалізації проблеми виявлення специфіки, зародження, розвитку, функціювання, а також способів дослідження всього різноманіття індивідуальних і групових культурно-історичних моделей світу, образів реальності та образів світу нас цікавить професійно опосередковане бачення світу, яке виникає в умовах вищої професійної освіти в процесі підготовки фахівця з фізичної реабілітації.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. За визначенням досить складної реальності, яка постає за категорією «образ світу», у різних наукових теоріях використовували поняття, які мають своє змістовне наповнення: «картина світу» [5], «схема» [7], «когнітивна карта навколишнього світу» [8]; «просторова схема світу» [9], «прагматичні поля» [10]; «міф» [11]; «сценарій» [12]; «життєвий сценарій» [27]; «модель світу» [25]; «інтенційна модель внутрішнього світу» [24]; «система актуальних координат об'єкта» [23]; «особистісні конструкти» [20]; «категорійні структури індивідуальної свідомості» [19]; «життєвий світ» [16]; «образ світу» [32]; «уявлення світу» [33]; «метаіндивідуальний світ» [34] та ін.

У вітчизняній психології в межах діяльнісної парадигми поняття «образ світу» ввів О. М. Леонтьєв [13], а розвинув Д. О. Леонтьєв [14]. Окреслення змісту поняття «образ світу», побудова його експериментальних моделей дослідження пов'язані з важливою проблемою вивчення свідомості та її складників. Ключове місце у вітчизняних концепціях образу світу [14] посідає розгляд системи значень, структур і рівнів суб'єктивного досвіду, категорій, механізмів категоризації і впорядкування інформації та предметів світу, а також аналіз сфери індивідуальних, особистісних сенсів, їх динаміки тощо. О. М. Леонтьєв [13] розглядав образ світу як «відображення світу у свідомості людини, безпосередньо залучене у взаємодію людини і світу»; таке відображення за своїм змістом, наповненням – амодальне, і базовими, утворю-

вальними його структуру є значення й особистісні сенси (останні розуміють як «значення, актуальні та важливі для мене»). Інші вчені – Б. Лонг, Р. Циллер, Р. Хендерсон [15] – експлікують ідею первинності образу світу щодо емпатійної сфери особистості. У цьому процесі, зазначає вчений, ціле передує своїм частинам, і не світ образів, а окремий образ світу регулює і скеровує діяльність конкретної людини. Орієнтує не образ, а внесок цього образу в цілісну картину світу. Розвиваючи положення О. М. Леонтьєва [13], А. В. Мудрик [18] розглядає образ світу як багаторівневу, ієрархічну, надзвичайно динамічну систему.

Мета статті – проаналізувати характеристики образу світу особистості й експлікувати їх безпосередній зв'язок із проблемою вивчення сенсу вчинків людини. Сформулювати поняття професійної автентичності фахівця з фізичної реабілітації з огляду на конструкти, які представляють специфіку індивідуального або групового, опосередкованого бачення світу. Виокремити складники у структурі професійної автентичності.

Матеріали і методи дослідження. Для розв'язання поставлених у роботі завдань використано такі теоретичні методи дослідження: категорійний, структурно-функційний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. На думку К. В. Олекандренко [21], проблема визначення образу світу безпосередньо пов'язана із вивченням сенсу вчинків людини. Отже, дослідження образу світу можливе лише за умов розв'язання проблеми «об'єктивізації», знаходження конструктів, які представляють специфіку індивідуального або групового, опосередкованого бачення світу. Ці операційні конструкти мають бути адекватними тій діяльності, у якій суб'єкт безпосередньо бере участь.

У нашому випадку йдеться про професійну діяльність фахівця, отже, виокремлення і моделювання цілісних конструктів образу світу мають ґрунтуватися на виявленні взаємостосунків суб'єкта з відповідними для певної діяльності об'єктами й ситуаціями. Ці умови дають змогу експериментально побудувати парадигмальну модель образу світу. Ієрархічна модель образу світу, своєю чергою, забезпечуватиме розкриття простору взаємостосунків суб'єкта зі значущими для нього об'єктами діяльності. Тим самим постає можливим аналіз різних складників образу світу: категорій, настановлень, значеннєво-смислової і мотиваційної сфер професійної діяльності тощо. Л. Е. Орбан-Лембрик [22] наголошує, що професіонали (у цьому випадку йдеться про професійне становлення) сприймають свою професію як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, особливу його категоризацію, особливе ставлення до багатьох об'єктів і суб'єктів, які оптимізують і визначають взаємодію з іншими об'єктами та суб'єктами.

Проте для того, щоб зробити висновки щодо більш глибоких шарів образу світу, щодо його ядерних структур, учені розуміли потребу ввести поняття, яке так чи так актуалізувало б емоційно-експресивний рівень ставлення людини до світу. Таким поняття є сенс.

Аналіз праць вітчизняної психології свідчить про те, що існують дві базові позиції у виокремленні експериментального підходу до вивчення сенсу. Перша позиція представлена роботами М. М. Бахтіна [2], згідно з якими, якщо відібрати особистісно значущі для суб'єкта об'єкти оцінки, актуалізувати ознаки яких можливо не з огляду на денотативний, а з урахуванням конотативного складника (який, своєю чергою, безумовно особистісно значущий для суб'єкта), то побудовані в результаті цього процесу семантичні простори можуть поставати дискрипторами особистісних сенсів індивіда. З урахуванням результатів емпіричних досліджень для нас найбільш прийнятна позиція Д. О. Леонтьєва [14], який уважає, що дослідження сенсів можливе лише в тому випадку, якщо ми актуалізуємо онтологічний план аналізу й ураховуємо місце об'єктів, які вивчаємо, у системі життєвих взаємостосунків респондентів. На цій підставі вчений намагається довести, що традиційна психосемантична реконструкція систем значень не цілком адекватний методом дослідження сфери особистісних сенсів. Д. О. Леонтьєв [14] пропонує такі емпіричні процедури, які були б здатні актуалізувати місце об'єкта в системі життєвих взаємостосунків і тим самим підійти до аналізу сенсової реальності суб'єкта.

Узагалі ідеї «життєвого світу» прийшли в психологію з феноменології Е. Гуссерля [6], філософського напрямку, який намагався вивільнити філософське знання щодо натуралістичних настановлень і наголосити на власне аналізі рефлексії свідомості особистості, що, зі свого боку, дає змогу виокремити базові характеристики, основи пізнання суб'єктом власне свого існування в просторі культури та світу.

Теорію класифікації життєвих світів достатньо повно подано в роботах Ф. Ю. Василюка [3]. У її основу покладено уявлення щодо переживання особистістю як власної внутрішньої, інтенційної діяльності, за допомогою якої людині вдається пережити життєві події, набути втраченої душевної рівноваги і впоратися з критичною ситуацією. Типи переживань особистості виокремлюють на основі аналізу базових потреб людини, взаємостосунків між ними, характеру їхнього суб'єктивного сприйняття навколишнього світу, шляхів задоволення власних бажань і потреб тощо.

Зважаючи на запропоновану в працях Ф. Ю. Василюка [3] онтологію ізольованого індивіда, Д. О. Леонтьєв [14] указує на можливості реалізації нового нейтрадиційного підходу щодо проблеми потреб суб'єкта. У парадигмі онтології життєвого світу потреби розглядають як відповідні одна одній, з огляду

на модуси структури життєдіяльності, як об'єктивні взаємостосунки між суб'єктом і світом, які потребують для своєї реалізації активності суб'єкта в формі його діяльності, зокрема – професійної.

Сфера змістів і сенсів особистості відіграє ключову роль в організації світу. Саме завдяки відчуттю сенсу образ життя постає неабияким джерелом суб'єктивної визначеності суб'єкта в сприйнятті навколишнього світу.

Історично поняття «сенс» прийшло в психологію з донаукових спроб обґрунтування поведінки особистості, базованих на уявленнях повсякденної свідомості суб'єкта. Сутність саме такої форми тлумачення сенсу полягає в тому, що всі впливи на особистість, як і всі психічні феномени наділені сенсом саме завдяки встановленню їхнього зв'язку з наміром суб'єкта. Виявити зв'язок будь-чого з метою, яку намагається досягти людина, зі змістом думки або з наміром означає розкрити сенс діяльності, отже, – забезпечити певне розуміння ситуації, яка виникає. Таким чином, К. Ясперс [28] розрізняє два підходи до розгляду психічних зв'язків, завдяки яким людина набуває особистісних сенсів. Перший підхід забезпечує розуміння психічних взаємозв'язків ніби зсередини як дещо значуще, як деякий фіксований сенс; другий, своєю чергою, пояснює їх як ззовні задані, регуляторні, але не менш важливі процеси.

У парадигмі уявлень Л. С. Виготського [4, с. 22] щодо особистісних сенсів, сенсові зв'язки варто розуміти як динамічні утворення, які реально пов'язані між собою конкретними об'єктами психіки людини, такими, як образи, значення, цілі, навички, настановлення, потреби, бажання, відчуття, емоції тощо. Іншими словами, сенси є реально функціювальними, досить стійкими зв'язками між елементарними структурними одиницями, які належать як до різних парадигмальних структур образу світу, так і до інших пізнавальних процесів особистості (емоційних, мотиваційних та ін.). У дослідженнях Ж.-П. Сартра [26] йдеться про афективний сенс як про відчуття, які виникають у процесі сприймання людиною деякого окремого об'єкта, проєктованого на цей об'єкт, у результаті чого й утворюються значення та сенси. Отже, у дослідженнях Ж.-П. Сартра [26] йдеться про зв'язки об'єктів, які відтворюють образи світу, з почуттями людини. У цьому зв'язку М. Мерло-Понті зазначає: «Говорять, що події вміщують певний сенс, коли вони представлені нам як форма реалізації або вираження певного єдиного задуму» [17]. Тобто, йдеться про зв'язки з об'єктами антиципативної системи в психіці особистості.

За А. Кнаппом [31, с. 26], сенси – це не що інше, як взаємостосунки, експлікація того, у зв'язку з чим та в контексті чого цей поведінковий паттерн виявляється найбільш значущим. Подібно до А. Кнаппа, К. Рейс і Н. Вермі [35, с. 48] сенсом (позитивним, негативним або нейтральним) для особистості називав ставлення, завдяки якому певний вплив на людину зводиться до задоволення її базових потреб. При цьому К. Рейс і Н. Вермі [35] розуміють ставлення як зв'язок у парадигмальному значенні. Також про сенсові зв'язки йдеться й у випадку сенсоутворювальних мотивів і сенсових настановлень. Про це писав і М. М. Бахтін: «Сенсами я називаю відповіді на запитання. Те, що на жодне запитання не відповідає, утрачає для нас сенс як такий» [2, с. 350].

У концепції О. М. Леонтьєва [13, с. 106] особистісний сенс визначено з двох боків: у структурі ставлення мотиву щодо цілі й у структурі свідомості – як визначення конкретного значення для суб'єкта. Обидва випадки – це певні види особистісного зв'язку; у другому йдеться передусім про зв'язок між значенням, даним ззовні, і значенням, імпліцитно закладеним у психіці особистості. У теорії Д. О. Леонтьєва [14, с. 168] поняття особистісного сенсу представлено насамперед образом світу. Учений стверджує, що життя будь-якої людини, оскільки вона до чогось прагне, об'єктивно має сенс, який, проте, людина може не усвідомлювати до самої смерті. Тому сенс життя треба розглядати в перспективі, передусім особистісного розвитку. Отже, сенс життя у феноменальному аспекті можна визначити як більш-менш адекватне переживання людиною інтенційної спрямованості власного життя. З психологічного погляду головним є не усвідомлення уявлення про сенс життя як такий, а насиченість реального повсякденного життя реальним сенсом. Саме об'єктивно сформована спрямованість життя вміщує у своїй структурі справжній сенс, а будь-які спроби сконструювати сенс життя завдяки певним інтелектуальним діям легко може спростувати саме життя. Проте будь-які життєві ситуації (так само, як і психологічні емпіричні дослідження) ставлять перед людиною завдання усвідомити сенс свого життя. Особистісні сенси розвиваються впродовж життя, зміщуючись із фізіологічних потреб на цінності. Зокрема, Д. Белл [29, с. 216] пов'язує сенсоутворення з привнесенням порядку в зміст свідомості через інтеграцію своїх дій у «єдине переживання інформаційного потоку».

Також Д. О. Леонтьєв [14, с. 161–163] виокремлює різні варіанти взаємостосунків між сенсом життя і свідомістю особистості, а саме:

1. Неусвідомлена задоволеність. Це – життя, яке плине досить безтурботно, при чому без відрефлексування власної діяльності, та водночас приносить відчуття задоволення, зовсім не спонукаючи людину роздумувати над його сенсом.

2. Неусвідомлена незадоволеність. Людина відчуває фрустрацію, порожнечу, незадоволеність, не усвідомлюючи реальних причин цього становища.

3. Усвідомлена незадоволеність. Людина відчуває відсутність сенсу й активно, свідомо та цілеспрямовано шукає цей сенс.

4. Усвідомлена задоволеність. Людина звітує собі щодо сенсу свого життя, проте це усвідомлене переживання дещо розходиться з реальною спрямованістю, реальним плином життя і викликає лише позитивні емоції. Окремо можна побачити випадок витіснення сенсу життя, коли адекватне усвідомлення об'єктивної спрямованості життя вміщує у своїй структурі загрозу для самоповаги.

Отже, аналіз наукових досліджень категорії сенсу життя створює неабиякі можливості узагальненого уявлення найбільш базової і парадигмальної, динамічної сенсової системи, яка відповідає за загальну спрямованість життя суб'єкта, за його професійне становлення та зростання.

Особливостями професійної реальності фахівця з фізичної реабілітації є: усвідомлення можливості побудови цієї реальності тільки самими професіоналами; в процесі професійного становлення перехід до різноманітних форм здійснення професійної діяльності; швидкий перехід від однієї форми професійної діяльності до іншої, що потребує аксіологічне самовизначення в професійній парадигмі.

Ми вважаємо, що ***професійна автентичність фахівця*** – багатовимірне особистісне новоутворення, регульоване соціальними та професійними нормами й формами професійної активності, що виникають на основі професійних програм і професійних паттернів поведінки та виконання діяльності.

Ми також уважаємо, що ***професійна автентичність*** щільно пов'язана з життєвою продуктивністю. Це результат адаптованості, зрілості й продуктивності особистості, результат впливу «активного модусу культури» [1, с. 16–18, 76–82] на професійну діяльність фахівця. Рівень професійної автентичності, на нашу думку, загалом пов'язаний із позитивною «Я-концепцією» особистості, переживанням *авторства* в реалізації професійної діяльності, орієнтацією на застосування активних форм «опановувальної» поведінки в професійній сфері, професійною продуктивністю, професійною успішністю, соціометричним статусом і ступенем професійної самореалізованості. Своєю чергою, професійна автентичність має негативний зв'язок із реактивною тривожністю, нейротизмом, пасивними формами «опановувальної» поведінки.

Ми вважаємо, що ступінь сформованості професійної автентичності, успішність виконання професійної діяльності, її продуктивність й професійна майстерність є взаємозумовленими характеристиками. У ***структурі професійної автентичності*** можна виокремити деякі складники:

– якісні характеристики професійної автентичності, які виконують регуляторні функції на психологічному рівні забезпечення професійної діяльності;

– професійно зумовлені компоненти професійної автентичності, що містять ті ознаки, формування яких безпосередньо залежить від конкретного змісту цієї професійної діяльності;

– мотиваційні субкомпоненти професійної автентичності, головно зумовлені оцінками ознаки «професійна мотивація».

Таку психологічну структуру ознак професійної автентичності досить чітко простежуємо в експертних оцінках спеціалістів, що визнають характеристики професійної успішності. Останню фахівці, як правило, оцінюють за такими базовими компонентами: емоційна стабільність; саморегуляція; професійна мотивація; сформованість професійно-важливих характеристик, якостей та особливостей.

На нашу думку, виокремлені складники професійної автентичності досить загальні для різних професій. Деякі характеристики професійної автентичності («здатність до самостійного, творчого виконання професійної діяльності», «професійна майстерність», «збереження високого рівня працездатності протягом виконання професійної діяльності») зумовлені насамперед особливостями конкретного виду професійної діяльності. При цьому домінувальну значущість для певних конкретних форм професійної діяльності не можна вважати потрібною умовою для виконання інших видів діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, професійна автентичність дає змогу фахівцеві з фізичної реабілітації ефективно, продуктивно та творчо виконувати професійне завдання в певних (потрібних для реалізації) умовах. Це дозволяє проаналізувати професійну автентичність із системних позицій, орієнтуючись на комплексне вивчення діяльності професіонала в конкретних видах виконання діяльності.

Професійна автентичність великою мірою удосконалюється під впливом умов виконання конкретного виду професійної діяльності, яка ніби «несе відбиток» змісту професійної автентичності у своїй структурі. У процесі оволодіння професійною майстерністю в людини формуються властивості особистості, що дозволяють їй досить успішно діяти в ускладнених умовах виконання професійної діяльності. У небезпечних професіях роль професійної автентичності суттєво зростає. Проте здебільшого її розвиток відбувається стихійно. Однак цей процес може мати й спеціально організований, добре спрямований характер. Вивченню останнього на емпіричному рівні проведення наукових досліджень буде присвячено подальші наші публікації.

У процесі проведення емпіричних досліджень варто з'ясувати відмінності в рівні професійної автентичності між чоловіками й жінками, отже, дослідити гендерні аспекти професійної автентичності. Також

треба встановити зв'язки між професійною автентичністю та індивідуально-психологічними якостями суб'єктів із різними психотипами особистості. Ми передбачаємо, що, імовірно, найбільш значущими будуть зв'язки з ціннісно-смисловими та духовно-світоглядними характеристиками. Також буде цікаво дослідити, чи пов'язана професійна автентичність із темпераментом, переживанням сенсу життя, особливостями самосвідомості. Варто провести спеціальне дослідження, яке буде свідчити про місце професійної автентичності в професійному становленні особистості загалом.

Література

1. Балл Г. О., Волинець А. Г., Копилов С. О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти. *Психологія – школі : зб. матер. Другого міжрегіон. наук. практ. семінару (Рівне, 16-18 січня, 1997 року).* Київ, 1997. С. 16–18, 76–82.

2. Бахтин М.М. Проблемы содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. *Вопросы литературы и эстетики.* М. : Наука, 1975. 502 с.

3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. http://psylib.org.ua/books/vasif01/index.htm, 2019.

4. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии : Собр. соч. в 6-ти т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.

5. Голубовська І.О. Етнічні особливості мовних картин світу. К. : Логос, 2004. 283 с.

6. Гуссерль Е. Філософія в 2-х т. Т. 1. https://stud.com.ua/43848/filosofiya/gusserl, 2019.

7. Долга Т.О. Переклад як вид мовленнєвої діяльності. *Матеріали III Міжнародної науково-практичній конференції «Міжкультурна комунікація: мова – культура – особистість», Острог, 2–3 квітня 2009 р. Вип. 11.* Острог, 2009. С. 13–17.

8. Жаркова Г. Г., Нелюбин Л. Л., Князева Е. Г. Психолингвистическая модель перевода с листа и её методическая реализация. Москва: Флинт-Наука, 2009. С. 126–141.

9. Завалишина Д.Н. Функционально-генетический анализ оперативного мышления: дисс.... доктора психол. наук: 19.00.01. Москва, 1985. 397 с.

10. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : Автореф. дисс. … док. психол. наук : 19.00.07. Л., 1991. 36 с.

11. Клочко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза. Генетическая психология. *Сибирский психологический журнал. № 8–9.* 1998. С. 7–15.

12. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. Ярославль : Изд-во Ярослав. ун-та, 1979. 80 с.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность. *Вопросы философии. № 5.* 1974. С. 65–78.

14. Леонтьев Д.А. Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. С. 161–164.

15. *Лонг Б.* Методика диагностики *ценностей личности и ценностей конфликтов. Исследование Социального Я / Б. Лонг, Р. Циллер, Р. Хендерсон.* imgur.com/gallery/5981C, 2018.

16. Менская Т.Б. Поликультурное образование : программы и методы. *Общество и образование в современном мире : сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2.* М. : 1993. 301 с.

17. Мерло-Понти М. Феноменологическая концепція. http://anthropology.ru/ru/text/sokolova-lyu/fenomenologicheskaya-koncepciya-m-merlo-ponti, 2019.

18. Мудрик А.В. Коммуникативная культура личности: теоретические и методологические проблемы : сб. науч. тр. АПН СССР. М. : АПН, 1989. 284 с.

19. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный анализ. Фрунзе : Киргосуниверситет, 1990. 227 с.

20. Новиков А. И., Сунцова Н. Л. Концептуальная модель порождения вторичного текста. *Обработка текста и когнитивные технологии.* № 3. 1999. С. 158–166.

21. Олекандренко К.В. Психологія розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців міжнародних відносин : Автореф. дис. … доктора психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 47 с.

22. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : у 2 кн. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. К. : Либідь, 2004. 576 с.

23. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. М. : Изд-во МГУ, 1989. 216 с.

24. Потебня А.А. Мысль и язык. 5-е изд. Одесса, 1986. 315 с.

25. Рудестам К. Тренінг актуалізації вміння підтримувати розмову. studway.com.ua/cikava-rozmova, 2017.

26. Сартр Ж.П. Дороги свободы. Пер. с франц. Д.Вальяно, Л. Григорьян. Х. : Фолио, 1997. Т. 4. 415 с.

27. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К. : Либідь, www.koob.ru/titarenko/, 2003.

28. Ясперс К. Духовная ситуация времени. https://www.koob.ru/jaspers_karl, 2018.

29. Bell D. Kulturowe sprzecznosci kapitalizmu. Warszawa : W-two «Naukowe PWN», 1994. 334 s.

30. Habermas J. Teoria dzialania komunikacyjnego. Warszawa : Ksiazka i Wedza, 2000. Tom 1. 698 s.

31. Knapp A. Uber den Lernerforlg im Kleingruppen interricht und seine bedingten Faktoren. Frankfurt : Frankfurt am Main, 1975. 101 s.

32. Korporowicz L. Tworzenie sensu: jezyk – kultura – komunikacja. Warszawa: Oficyna naukowa Warszawa, 1993. 188 s.

33. Onufrieva L.A. Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 32. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. С. 359–370.

34. Pelz M. Pragmatik und Lernbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg, 1997. 186 s.

35. Reiss K. Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie / K. Reiss, N.J. Vermeer. Tübingen: Niemeyer, 1984. 256 s.

36. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. N.-Y. : Columbus, 1983. 122 p.

37. Witkin H.A. Field dependence and interpersonal behavior / H.A. Witkin, D.R. Goodenough. *Psychological Bulletin.* 1978. V. 84. № 4. P. 661–689.

Отримано: 30 жовтня 2019 р.

Прорецензовано: 12 грудня 2019 р.

Прийнято до друку: 16 грудня 2019 р.

e-mail: nata.ulko@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-92-96

Улько Н. М. Чинники виникнення психотравми в дорослому віці. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 92–96.

УДК 159.922.23-053.8-056.26:355.4 (477.6)

Улько Наталія Миколаївна,
аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії
НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ПСИХОТРАВМИ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ

У роботі подано результати емпіричного дослідження значення втрат для особистості, їхній вплив на емоційний стан і подальше життя. Дослідження проведено серед працівників соціальної сфери, внутрішньо переміщених осіб та населення, яке проживає в зоні проведення Операції об'єднаних сил, зокрема й осіб, які проживають на лінії розмежування. Мета дослідження постала у визначенні чинників, що призводять до емоційної травматизації особистості дорослого віку. Основними методами дослідження були спостереження, опитування та контент-аналіз отриманих відповідей. За результатами емпіричного дослідження основними чинниками психотравматизації є: незворотні фізичні (смерть близької людини), екзистенційні (утрата себе колишнього) та соціально-психологічні (розлучення, утрата дружби) втрати. Загалом названі види втрат, що призводять до психоемоційної травматизації, згруповано так: психологічні втрати; матеріальні та фізичні втрати; особистісні втрати; соціальні втрати; духовні втрати. Отже, результати дослідження засвідчили, що переважна кількість респондентів уважає пережиті втрати (травми) причиною подальшої чи повторної більш вираженої емоційної травматизації. Це негативно впливає на якість їхнього соціального й особистого життя, призводить до погіршення здоров'я (психосоматичні розлади) і вимагає надання психологічної допомоги.

***Ключові слова**: психотравма, емоційна травматизація, чинники психотравматизації дорослих, утрати, психологічні втрати, матеріальні втрати, фізичні втрати, особистісні втрати, соціальні втрати, духовні втрати.*

Nataliia Ulko,
postgraduate student of the Department of General and Social Psychology
and Psychotherapy M.P. Drahomanov NPU, Kyiv

FACTORS OF THE OCCURRENCE OF PSYCHOTRAUMA IN ADULTHOOD

The article is devoted to the problem of psycho-traumatization of an adult personality. The most urgent issues of psycho-trauma research, in particular in Ukraine, are related to hostilities and traumas (casualties) experienced by direct combatants and the affected civilians, as well as internally displaced persons. This determined our interest in the problem of the factors of origin and peculiarities of experiencing psycho-traumas in adulthood, in particular, in the conditions of hostilities in the east of Ukraine.

The purpose of the article is to empirically identify and analyze main causes of psycho-trauma in adults. To achieve this goal and to fulfil the empirical objectives of the study, a questionnaire was developed and tested to determine the factors of traumatization of the adult personality. The interview method and the observation method (both included and extraneous) were also used in the study; as well as methods of quantitative and qualitative processing of the received data.

The features of the effects of traumas experienced on the emotional state and subsequent life of the survivors of the loss were also analyzed. According to the empirical research, the most critical factors for traumatization are irreversible physical (death of a loved one), existential (loss of the self) and social and psychological (divorce, loss of friendship, etc.) losses. In general, the types of losses named by the investigators that lead to emotional traumatization were grouped as follows: psychological losses; material and physical losses; personal losses; social losses; spiritual losses.

Thus, the results of the study indicated that the overwhelming number of respondents considered the loss (trauma) experienced as the cause of further or repeated more pronounced emotional traumatization. This has a detrimental effect on the quality of their social and personal life and deteriorating health (psychosomatic disorders) and requires immediate psychological assistance. Therefore, our further research will address a more in-depth study of the problem of the relationship between losses, their emotional living and positive assimilation in the context of further individual and personal development.

***Keywords**: psychotrauma, emotional traumatization, factors of psychotraumatization of adults, loss, psychological loss, material loss, physical loss, personal loss, social loss, spiritual loss.*

Постановка проблеми. На сьогодні в усьому світі спостерігаємо збільшення надзвичайних ситуацій – військові дії, природні катаклізми, тероризм, соціальне насилля та інше, які призводять як до фізичної, так і психічної травматизації населення. Ми опинилися в ситуації, коли потреба наукового вивчення емоційних травм очевидна та важлива як для розуміння динаміки процесів, що відбуваються в психіці травмованої людини, так і пошуку оптимальних шляхів і засобів її психокорекції.

Найбільш актуальна проблематика дослідження психотравм в Україні пов'язана з військовими діями, які тривають на нашій території, і травмами (втратами), які переживають як безпосередні учасники бойових дій, так і постраждале мирне населення та вимушені переселенці. Для того, щоб надати ефективну психологічну допомогу емоційно травмованій особистості, треба зрозуміти, які саме чинники найбільше впливають на її психотравматизацію, зокрема в дорослому віці, що й визначило наш інтерес до вказаної теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове дослідження проблематики психотравми розпочалося з другої половини XIX ст. і збіглося з формуванням наукової психології і народженням психотерапії. Уявлення про травму вивчали з різних аспектів у психоаналітичній теорії травми, у теорії травматичного неврозу і травматичного самонавіювання та введення до наукового обігу категорії сенсу в розумінні травми (З. Фрейд, К. Хорні, К. Юнг) [18; 19; 20].

Пізніше в теорії стресу психотравму розглядали як особливу форму загальної стресової реакції (Г. Сельє) [12]; її вбачали в «утраті важливих життєвих сенсів» (В. Франкл) [17], у пошуку екзистенційних надбань (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Г. Оллпорт та ін.) [8; 11; 22] та нових ресурсів розвитку в психоаналізі (М. Кляйн, М. Айзекс, С. Райвері, Дж. Хаймані) [10].

Вітчизняні дослідники вивчали складні соціальні ситуації, пов'язані з соціальними явищами та процесами, що відбуваються в суспільстві, зокрема, ситуації та обставини подолання життєвої кризи в умовах травматизації і соціально психологічної адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту (В. О. Васютинський, Л. М. Коробка, С. Л. Кравчук, Т. М. Титаренко) [5; 15], соціально-психологічну адаптацію вимушених мігрантів (М. М. Слюсаревський, О. Є. Блінова) [13] та ін.

Сучасні українські науковці розглядають вивчення травми в контексті індивідуальної та групової роботи зі спільнотами, які переживають воєнні конфлікти, вимушено переселені з небезпечних для життя територій (З. Г. Кісарчук, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, О. В. Літвінова, Я. М. Омельченко) [6; 7], також до уваги беруть проблеми горя та подолання травми в людей, родичі яких зникли в результаті воєн і загострення політичної ситуації (В. В. Кердивар, С. Л. Кравчук) [2; 5]. Простежуємо наукові тенденції до розгляду надання психологічної допомоги людям із психосоматичними розладами, виникнення і розвиток якого здебільшого пов'язаний із психогенними чинниками, переживанням стресу, гострої або хронічної психологічної травми, специфічними особливостями емоційного реагування особистості на ситуації та події (Л. А. Колесніченко, С. О. Ставицька, Г. А. Ставицький, Н. М. Улько) [3; 14] та ін.

Методологія і методи емпіричного дослідження. У роботі будемо розглядати психотравму з позиції переживання невідповідності між загрозливими чинниками ситуації та індивідуальними можливостями їх подолання, супроводжуваного інтенсивним страхом, гострим відчуттям безпорадності й утрати контролю, когнітивними змінами та змінами в способах регуляції афектів, що іноді спричиняє тривалі фізичні, психічні й особистісні розлади (К. Абрахам, В. Агарков, Ю. Биховець, Е. Джонс, В. Кердивар, С. Кравчук, С. Ставицька, Г. Ставицький, Н. Тарабрина, Н. Улько, Ш. Ференци, З. Фрейд, М. Гофманн, Т. Кручек та ін.) [2; 4; 5; 9; 14; 15; 16; 18; 23].

Мета нашого дослідження – визначити основні чинники й особливості психотравматизації особистості дорослого віку.

Дослідження проведено на базі Донецького і Луганського обласних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді впродовж 2017–2018 рр. серед працівників соціальної сфери (соціальних педагогів, психологів, фахівців із соціальної робити); внутрішньо переміщених осіб і населення, яке проживає в зоні проведення АТО (Антитерористичної операції, на сьогодні ООС (Операції об'єднаних сил)), зокрема й осіб, які проживають на лінії розмежування. Загальна вибірка дослідження становила 500 осіб, із них: жінки 360 осіб (72%); чоловіки 140 осіб (28%). Нерівномірність розподілу вибірки за статтю обумовлена тим, що в соціальній сфері працюють переважно жінки, а також тим, що чоловіки були більш «емоційно закриті» й не всі погоджувалися брати участь в опитуванні.

За віком досліджуваних розподілено так: 80 осіб (16%) – 25–30 років; 250 осіб (50%) – 31–40 років; 170 осіб (34%) – 41–55 років; за освітою – вищу освіту мають 120 осіб (24%), середню спеціальну – 280 осіб (56%); середню професійну – 100 осіб (20%).

На етапі пілотажного дослідження було розроблено й запропоновано респондентам опитувальник щодо виявлення чинників травматизації та особливостей прояву психотравм особистості дорослого віку.

Розробляючи опитувальник, ми зважали на характеристики основних компонентів структури емоційної травми, тому блоки запитань формулювали так, щоб отримані відповіді можна було згрупувати методом контент-аналізу на: когнітивному (неможливість зрозуміти себе, незнання та неусвідомлення того, що сталося; незнання способів подолання травми та ін.); емоційному (тривога, утрата відчуття внутрішньої рівноваги та контролю над своїм життям; відчуття небезпеки та безнадійності, печаль, страх, паніка, вина, сором, невпевненість у собі, дратівливість і нетерпимість, злість, перепади настрою, емоційне спустошення або переповненість почуттями та ін.) та поведінковому (агресивна поведінка щодо

інших, зокрема й тих, хто не винен у трагедії; уникання всього, що здатне нагадувати про те, що сталося; занурення в роботу, щоб не думати про те, що сталося та ін.) рівнях.

Заповнення опитувальника тривало від 40 до 50 хв. Інколи людям хотілося говорити про це більше, однак саме форма опитувальника забезпечувала можливість триматися певного протоколу й не виходити за межі опитування, тобто не переходити в безпосереднє консультування.

Опитування проводили як у групі, так й індивідуально під час інтерв'ю. Комбіновану форму було застосовано свідомо, оскільки під час опитування досліджувані могли зануритися в непрожиту травму, а нам потрібно було забезпечити психологічно безпечні межі для дослідження. Опитувальник фактично надав змогу без заглиблення в травматичні спогади зібрати інформацію про пережиті травми й утрати, які впливають на емоційну травматизацію дорослої особистості.

Під час емпіричного дослідження виявилося, що опитувальник можна використовувати в роботі не лише як психодіагностичний інструмент, а і як стимульний матеріал для первинного інтерв'ю в роботі з клієнтом, для визначення маркерів у плануванні стратегії психокорекційної та психотерапевтичної роботи з психотравмою дорослих.

У процесі дослідження також використано метод спостереження: *включене*, коли ми проводили лекції та тренінги для учасників дослідження в межах проєктів обласних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, а також у процесі опитування, та *стороннє*, коли ми були присутні на лекціях і тренінгах наших колег, які також брали участь у проєкті. Результати дослідження опрацьовано методами кількісного та якісного аналізу отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. Нижче наводимо основні групи відповідей досліджуваних на базові питання опитувальника щодо визначення чинників психоемоційної травматизації та подаємо кількісний і якісний аналіз здобутих результатів емпіричного дослідження. Зазначимо, що до кількісного опрацювання виділених смислових блоків відповідей також застосовано метод ранжування, а отримані показники подано нижче в порядку спадання їхньої частотності у відповідях респондентів. Оскільки одні й ті самі досліджувані на кожне окреме питання давали одночасно відповіді, які стосувалися різних смислових блоків, то загальна сума кількісних і відсоткових показників за всіма смисловими блоками перевищує загальну кількість респондентів 500 осіб, що й узято за 100%. Власне це й вимагало застосування в кількісному і якісному аналізі здобутих даних додатково методу ранжування.

На перше запитання опитувальника *(Чи є у Вас травми, які й досі емоційно нагадують про себе?)* були отримані такі відповіді: смерть близької людини – 350 (70%); утрата себе колишнього – 268 (53,6%); розлучення – 250 (50%); утрата дружби – 200 (40%); утрата мрії – 150 (30%); утрата ідеалу – 80 (16%); розлука з близькими – 78 (15,6%); утрата дому – 40 (8%); утрата Батьківщини – 24 (4,8%); військові дії: АТО – 14 (2,8%); пережите фізичне та сексуальне насильство – 12 (2,4%); утрата роботи, пенсія – 10 (2%); зрада близької людини – 8 (1,6%); погіршення здоров'я, інфаркт – 6 (1,2%); народження дитини з особливими потребами – 4 (0,8%).

Як видно з проведеного ранжування відповідей, найбільш критичними чинниками травматизації є незворотні фізичні (смерть близької людини), екзистенційні (утрата себе колишнього) та соціально-психологічні (розлучення, утрата дружби) втрати.

На друге запитання опитувальника *(Чи вважаєте Ви, що значна втрата для Вас є причиною емоційної травматизації?)* відповіді досліджуваних розподілилися так: так – 200 (40%) досліджуваних; ні – 100 (20%) респондентів; частково – 180 (36%) осіб; немає відповіді – 20 (4%) досліджуваних.

За результатами аналізу отриманих вище показників, ми бачимо що переважна кількість респондентів уважає пережиті втрати (травми) причиною подальшої чи повторної більш вираженої емоційної травматизації, що негативно впливає як на якість соціального, так і особистого життя та погіршення здоров'я (психосоматичні розлади).

Загалом названі види втрат, що призводять до емоційної травматизації, згруповано так: *психологічні втрати* – 354 (70,8%) – смерть близької людини; утрата себе колишнього; утрата внутрішньої рівноваги та контролю над своїм життям; утрата сімейних цінностей та сенсу життя, ідеалу, безпеки; утрата можливості довіряти собі та людям; *матеріальні та фізичні втрати* – 140 (28%) – утрачений звичний спосіб життя, житло, гроші чи втрата фізичного здоров'я; *особистісні втрати* – 80 (16%) – неможливість упізнати себе самого як з фізичного, так і з емоційного погляду: не можу зрозуміти, що зі мною відбувається і хто я такий після втрати; *соціальні втрати* – 120 (24%) – утрата стосунків та розлука з друзями, близькими чи родичами; утрата соціального статусу; утрата дружби чи Батьківщини; *духовні втрати* – 78 (15,6%) – (змінене ставлення до Бога чи віри: посилення чи послаблення віри, поява сумнівів щодо віри, утрата надії чи сподівань; зміна звичної релігійної поведінки: збільшення чи зменшення тривалості молитви, частоти відвідування церкви; поява питань щодо того, чи існує у світі справедливість, спроби заперечувати потребу роздумів про сенс буття, його чесності та справедливості).

На уточнювальне запитання *(Чи помічали Ви в себе якісь зміни у зв'язку з пережитими втратами?)* респонденти назвали такі зміни у своїй відчуттях, переживаннях, станах і поведінці, які ми (згідно з

відповідями на попереднє запитання) згрупували за такими характеристиками: зміни *психологічного* – 420 (84%), *особистісного* – 210 (42%), *фізичного* – 120 (24%), *соціального* – 100 (20%) та *духовного плану* – 84 (16,8%).

На запитання *(Як сильно Ви ідеалізуєте своє життя, яке було у вас до травматичної події і те, що в результаті цього Ви втратили)* респонденти дали такі відповіді: буває ідеалізую, але співвідношу з реальністю – 240 (48%); зовсім не ідеалізую – 120 (24%); ідеалізую і фантазую щодо минулого, як би було, якщо б цього не відбулося 80 (16%); живу ідеєю, що якби в житті не трапилося таких подій, то життя було б кращим – 40 (8%); сильно ідеалізую і думаю, що ніколи вже так не буде, як було колись, а я ніколи не стану таким, як був колись – 12 (2,4%); часто фантазії не дають можливості почати щось робити нове – 8 (1,6%) досліджуваних.

На уточнювальне запитання *(Чи вдається Вам контролювати такі фантазії?)* позитивну відповідь (так) дали 360 (72%) досліджуваних; частина досліджуваних відповіла, що це їм вдається лише частково – 80 (16%); на неможливість контролю таких фантазій (ні) вказало 40 (8%) респондентів. Не дали відповіді на поставлене питання 20 (4%) досліджуваних.

Під час узагальнення результатів проведеного пілотажного дослідження щодо визначення чинників травматизації особистості дорослого віку, яке пов'язане з впливом емоційної травми на життя людини, простежено таку загальну тенденцію: практично всі опитувані говорили про емоційну травму як про певну втрату в їхньому житті. У цьому контексті ми звернули увагу на роботи Кеті Карут, яка використовує поняття «синдрому втрати», застосовуючи їх до ситуації чи явища різкої зміни способу життя внаслідок втрати чого-небудь із суб'єктивним відчуттям і переживанням такої втрати, наприклад, утрата професії, утрата місця проживання внаслідок стихійного лиха, непрацездатність унаслідок інвалідизації та інше [21], що власне підтверджують і результати проведеного емпіричного дослідження.

Як засвідчили зрізи нашого емпіричного дослідження, на першому місці перебувають утрати, у яких ідеться про смертельну небезпеку та почуття безпорадності. Наприклад, людина, яка пережила безпорадність, знає, що вона щось утратила, хоча й не розуміє, що саме. Отже, емоційна травма може виникати внаслідок не лише таких загальних випадків, як війни чи природні катастрофи, автокатастрофи, а й унаслідок розриву стосунків, глибокого розчарування, утрати свого ідеального образу, виявлення небезпечної для життя хвороби, знецінення чи осоромлення особистості або інших схожих ситуацій.

Як зазначає З. Фрейд, травматизація може спричинити серйозні емоційні наслідки не лише для тих, хто бере участь, а й тих, хто є свідком травматичних подій, навіть якщо подія не спричинила їм фізичної шкоди. Говорячи про втрати, потрібно сказати про сум і горе, яке може переживати людина. Ідеться про біль як, власне, реакцію на втрату об'єкта та тривогу як реакцію на небезпеку, яку приносить із собою ця втрата, за подальшого зміщення на саму небезпеку втратити об'єкт [18, с. 307].

Досліджуючи питання втрат і горя, психоаналітик В. Волкан також звертає увагу на те, що переживання горя зумовлене нашими минулими історіями втрат і воно індивідуальне для кожної людини. Учений акцентує на тому, що горе – це не лише природний психологічний відгук на будь-яку втрату чи зміну, а певне зусилля людини, аби пристосувати (адаптувати) свій внутрішній світ до зміненої реальності. Дослідник зазначає, що «хід життя людини залежить від її здатності адаптуватися до всіх втрат, долати їх, приймати зміни, які сталися й використовувати їх як засіб для власного подальшого зростання. Не повністю пережиті втрати (зміни, до яких людина не зуміла адаптуватися) ослаблюють нашу енергію та погіршують здатність налагоджувати стосунки. Неможливість горювати робить нас заручниками старих цінностей, мрій і стосунків, залишає нас за межами теперішнього, бо ми все ще «танцюємо під дудку минулого»» [1, с. 15].

Спостереження та висновки вченого збігаються з нашими спостереженнями в практичній роботі з клієнтами. Тому наші подальші дослідження будуть стосуватися більш глибинного та ґрунтовного вивчення проблеми взаємозв'язку між утратами, їх емоційним проживанням і позитивним асимілюванням у контексті подальшого індивідуально-особистісного розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного емпіричного дослідження щодо визначення чинників психотравматизації в дорослому віці та впливу емоційної травми на життя особистості спостерігаємо тенденцію, за якою переважна більшість респондентів розглядала емоційну травму як певну втрату в житті. Найбільш критичними чинниками травматизації є незворотні фізичні (смерть близької людини), екзистенційні (утрата себе колишнього) та соціально-психологічні (розлучення, утрата дружби) втрати. Такі досліджувані вважають пережиті втрати (травми) причиною подальшої чи повторної більш вираженої емоційної травматизації, що негативно впливає як на якість соціального, так і особистого життя та погіршення здоров'я (психосоматичні розлади).

Загалом види втрат, що призводять до емоційної травматизації, можна згрупувати так: *психологічні втрати, матеріальні та фізичні втрати, особистісні втрати, соціальні втрати, духовні втрати*.

Отже, результати проведеного емпіричного дослідження важливі щодо корекції та психотерапії негативного впливу різноманітних життєвих травматичних подій (утрат) на психоемоційний стан людини,

її переживання та здатність до адаптації й подальшого особистісного зростання. Вивчення цього аспекту травматизації стане завданням наших подальших досліджень.

Література

1. Волкан Вамик, Зинтл Э. Жизнь после утраты: Психология горевания / ред. К. В. Ягнюк; пер с англ. К. В. Куркина. Москва: «Когито-Центр», 2007. 160 с. (современная психотерапия).

2. Кердивар В. В. Поглиблений психологічний аналіз вразливих категорій внутрішньо переміщених осіб. *Науковий вісник Херсонського державного ун-ту. Серія «Психологічні науки».* 2019. Випуск 1. С. 217–222.

3. Колесніченко Л. А. Особливості надання психологічної допомоги особам з психосоматичними розладами. *Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи*: матеріали доповідей учасників ІІ Всеукраїнського Конгресу із соціальної психології. Київ, 2019 р. / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України / відпов. за випуск к.ю.н., доцент З.Ф. Сіверс; укладач к. психол. н. А.В. Полегенько, 2019. С. 165–167. URL: http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/Theses-UCSP2019.pdf

4. К психоанализу военных неврозов: Сборник статей [текст] / З. Фрейд, Ш. Ференци, К. Абрахам, Э. Джонс / пер. с англ. и нем. Ижевск: ERGO, 2012. 104 с.

5. Кравчук С. Л. Життєстійкість та психологічна напруженість особистості юнацького віку як запобіжники негативним наслідкам воєнного конфлікту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2019. Випуск 1. С. 142–147.

6. Лазос Г. П. Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам (на прикладі роботи з переселенцями з Криму). *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій*: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко та ін. / заг. ред. З.Г. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос»». 2015. Розд. 2. С. 26 – 46.

7. Літвінова О. В. Зміна смисложиттєвих орієнтацій особистості під впливом вимушеної міграції. *Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи* : матеріали доповідей учасників ІІ Всеукраїнського Конгресу із соціальної психології. Київ, 2019 р. / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України / відпов. за випуск к.ю.н., доцент З. Ф. Сіверс; укладач к. психол. н. А. В. Полегенько, 2019. С. 211-214. URL: http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/Theses-UCSP2019.pdf

8. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / пер. с англ. И. Ю. Авидона. Москва: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. 345 с.

9. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса: Часть 1. Теория и методы / Н. В. Тарабрина, В. А. Агарков, Ю. В. Быховец и др. / общ. ред. Н. В. Тарабрина. Москва: Изд-во «Когито-Центр», 2007. 208 с. (Психологический инструментарий).

10. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райвери, П. Хаймани / пер. с англ. Москва: Академический проект, 2001. 510 с.

11. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / пер. с англ. Москва: Рефл – бук, Киев: Ваклер, 1997. 320 с.

12. Селье Г. Стресс без дистресса / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1982. 128с.

13. Слюсаревський М. М. Психологія міграції [Текст] / М. М. Слюсаревський, О. Є. Блінова: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Національна академія педагогічних наук України; Інститут соціальної та політичної психології: 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Талком, 2018. 360 с.

14. Ставицька С. О., Ставицький Г.А., Улько Н.М. Психологічні проблеми реабілітації учасників АТО. *Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи*: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 10–11 лютого 2017 р. / КНУ імені Тараса Шевченка. Київ, 2017. С.161–167.

15. Титаренко Т.М. Напрями психологічної реабілітації особистості, що переживає події війни. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій*: збір. статей / Ін-т соціальної та політичної психології; Представництво Польської академії наук у м. Києві; Соціально-психологічний методичний центр. К.: Міленіум, 2015. С. 3-14.

16. Улько Н. М. Втрати як наслідок емоційної травматизації особистості. *Методи і технології загальної і соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства*: матеріали ІІІ науково-практичної конференції з міжнародною участю. Київ, 18-19 травня 2018 р. / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. С. 151–155.

17. Франкл В. Психотерапия и религия. Основы логотерапии / пер. с нем. СПб.: Речь, 2000. 430 с.

18. Фрейд З. Торможение, симптом и тревога. *Истерия и страх* / пер. с нем. А. М. Боковиков. Москва: ООО «Фирма СТД», 2006. С. 227-308.

19. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / пер. с англ. Спб.: Вост. – Евр. ин-та психоанализа; Б. С. К., 1997. 316 с.

20. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуализации / пер. с нем. и англ. Москва: Наука, 1996. 269 с.

21. Caruth Cathy. Trauma and Experience Introduction. *Trauma: Explorations in Memory*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 1995. URL: https://warwick.ac.uk/fac/arts/english/currentstudents/undergraduate/modules/fulllist/special/en304/2012-13/caruth_recapturing_the_past.pdf

22. Maslow A. H. Motivation and personality 2-nd ed. N. Y.: Harper and Row. XXX. 1970. 369 p.

23. Hoffman M. A., Kruczek T. A bioecological model of mass trauma: Individual, community, and societal effects. *The Counseling Psychologist*, 2011. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/3fe9/7374cd331aa7d39fc04976ea0fb1802dced9.pdf. (дата звернення: 21.08.2019).

Отримано: 14 січня 2020 р.

Прорецензовано: 23 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 23 січня 2020 р.

e-mail: pestrueva@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-97-103

Уханова А. І. Просоціальна поведінка в контексті психічного здоров'я підлітків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 97–103.

УДК 159.9.07

Уханова Анастасія Ігорівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології,
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

ПРОСОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА В КОНТЕКСТІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

Ця стаття – це емпіричне дослідження, проведене для вивчення феномену просоціальної поведінки в контексті психічного здоров'я підлітків. Аналіз літератури засвідчив, що на сьогодні недостатньо даних щодо просоціальної поведінки старших школярів в Україні. Мета дослідження – визначити взаємозв'язок просоціальної поведінки із соціально-психологічними характеристиками українських підлітків. У процесі роботи сформовано шкалу просоціальної поведінки, яка мала достатній рівень внутрішньої узгодженості. Установлено, що дівчата демонстрували вищий рівень просоціальної поведінки. Відзначено, що підлітки обох статей із високим рівнем просоціальної поведінки були більш релігійними, почувалися соматично краще, зазначали наявність і важливість друзів, уважали співучнів добрими та послужливими, а також зазначали вищий рівень батьківської залученості. Що менший рівень просоціальної поведінки демонстрували підлітки, то частіше вони страждали психосоматичними порушеннями, відчували депресію та були залежними від інтернету. Виявлено, що підлітки чоловічої статі з низьким рівнем просоціальної поведінки частіше вступали в сексуальні стосунки.

Ключові слова: *підлітки, просоціальна поведінка, психічне здоров'я, ставлення до однолітків, батьківська залученість.*

Anastasiia Ukhanova,
Associate Professor of the Department of Clinical Psychology
Odessa II Mechnikov National University

PROSOCIAL BEHAVIOR IN THE CONTEXT OF MENTAL HEALTH OF UKRAINIAN ADOLESCENTS

This article is an empirical study that was conducted to study 589 students' prosocial behavior in the context of mental health. Analysis of the literature showed that the problem of prosocial behavior of adolescents is still not fully explored in Ukraine. Thus, the purpose of the study was to determine the relationships between prosocial behavior and the socio-psychological characteristics of high school students. At the first stage of the study we formed a scale of prosocial behavior of adolescents Then we analyzed the relationships between prosocial behavior and following parameters: age; gender, number of siblings; birth order; living with mother; living with father; faith in God; affiliation with religion; religious denomination; presence of chronic illnesses; presence of psychosomatic disorders; self-harm behavior; psychological bullying and physical bullying; overall health score; number of close friends; depression; overall Internet addiction score; parental involvement, objective loneliness and subjective loneliness, change of place of residence and statements: "On average, how many hours per night do you sleep?", "How many hours per day on average do you use the Internet for non-essential purposes", "Importance of friends and acquaintances"; "Have you ever had sexual intercourse?"; "For the last 2 weeks, most students have been kind and helpful"; "Sometimes people like me less than they may like others".

As a result of the study of students of secondary schools in Odesa, it was determined that girls demonstrated a higher level of prosocial behavior. It was noted that adolescents of both sexes with a high level of prosocial behavior identified higher levels of parental involvement, were more religious, felt better, identified friends and their importance, and considered their peers kind and helpful. Adolescents with the lower level of prosocial behavior suffered from psychosomatic disorders more often, experienced depression and were addicted to the Internet. Male adolescents with low prosocial behavior were found to be more likely to have sexual intercourses.

Keywords: *adolescents, prosocial behavior, loneliness, attitude towards peers, parental involvement.*

Постановка проблеми. Сучасні науковці постійно наголошують на проблемі просоціального існування людини, оскільки «просоціальність» – одне з ключових понять у сенсі визначення належності індивіда до тієї або тієї соціальної спільноти. Зазвичай, у соціальній психології під «просоціальністю», або просоціальною активністю/поведінкою, розуміють різні дії індивіда, пов'язані з наданням допомоги або намірами надати допомогу іншим людям незалежно від характеру мотивів [10]. Просоціальними вважають учинки людей, спрямовані на підтримку цінностей або загальноприйнятних соціальних норм, що превалюють у суспільстві [4].

Якщо під просоціальною поведінкою розуміти тільки безкорисливі дії, то можна говорити про внутрішню мотивацію. Однак культура, релігія, звичаї, правила етикету, стереотипи схиляють індивіда чинити дії, рушійною силою яких є зовнішня мотивація (позитивна емоція, схвалення й отримання соціального статусу тощо). Що краще розвинена емоційна сфера людини, то сильніша внутрішня або зовнішня мотивація просоціальної поведінки [3].

Соціальні трансформації зумовили значні розбіжності у визначенні як соціально-нормативної поведінки загалом, так і просоціальної активності особистості зокрема. На сьогодні більш визначена антисоціальна й асоціальна поведінка, ніж просоціальна. Останню тільки можна протиставити антисоціальній поведінці, а це породжує певні проблеми щодо виховання «просоціальності» в молодого покоління, яке в соціально-нормативних координатах невизначеності може й не набути необхідних соціально бажаних якостей. Як зазначає Л. Волченко, розгляд проблеми просоціальної активності шкільної молоді в умовах трансформаційних змін – актуальне завдання сучасної соціальної, педагогічної та вікової психології, що потребує всебічного вирішення [4].

Аналіз останніх джерел і публікацій. У літературі вказано, що молодь через моральну нестійкість і соціальну незрілість, брак життєвого досвіду завжди підвладна впливам: конструктивним просоціальним чи деструктивним антисоціальним [6]. Відповідно для зниження дезадаптації неповнолітніх потрібно надати просоціальним групам важливу підтримку та спільно працювати з організаторами дитячого руху з переорієнтації асоціальних груп у просоціальні [5]. Г. Ложкін розглядає дві основні психологічні (внутрішні) причини деформації системи норм безпеки: незадоволеність просоціальних потреб, які створюють внутрішній конфлікт особистості та призводять до формування аномальних потреб, та наявність асоціальних особистісних диспозицій (мотиваторів), які впливають на вибір асоціальних засобів і шляхів задоволення потреб або звільнення від них [8]. Своєю чергою, Б. Бірон, розглядаючи роль проактивного копінгу й особистісних копінг-ресурсів у формуванні стресових реакцій у навчанні, зазначає, що просоціальна особистість більш автентична та краще відновлюється після стресу [2].

Теорія привабливості стверджує, що підлітки намагаються встановити незалежність від батьків, приєднавшись або бажаючи приєднатися до однолітків, які володіють характеристиками, що відображають більшу незалежність (наприклад, агресію) [23]. За допомогою номінацій для ігрових персонажів В. Буковскі та його колеги встановили, що потяг дівчат і хлопців до агресивних жорстоких ровесників збільшувався після вступу до середньої школи, тоді як тяжіння до школярів, які мали високу компетентність у класі (тобто розумних та тих, які усім допомагають), зменшилися [13]. Ш. Ю. Тейлор розробив іншу теорію ставлення до запропонованої допомоги – теорію атрибуції. Згідно з нею, люди хочуть розуміти, навіщо їм потрібна допомога і навіщо інші її пропонують. Якщо їм вдається інтерпретувати потребу в допомозі інших завдяки зовнішнім і неконтрольованим чинникам, а не за завдяки їхнім внутрішнім недолікам, то це допомагає зберегти позитивну самооцінку [7, 10].

Мета дослідження – визначити взаємозв'язок просоціальної поведінки із соціально-психологічними характеристиками старших школярів.

Для досягнення мети визначено такі **завдання:**

1. Проаналізувати сучасні теоретико-методологічні підходи до проблеми просоціальної поведінки підлітків.
2. Сформувати шкалу просоціальної поведінки підлітків.
3. Проаналізувати взаємовідношення просоціальної поведінки із соціально-психологічними характеристиками старших школярів.
4. Виявити взаємозв'язки між просоціальністю та деякими характеристиками підлітків у групах залежно від статі випробуваних.

Виклад основного матеріалу. Загальна вибірка дослідження становила 615 осіб. Остаточний обсяг вибірки – 589 осіб. Дослідження відбувалося в середніх навчальних закладах міста Одеси (усього 10). Середній вік респондентів – 14,866 років (SD = 1,107 років). Охоплено навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, ліцей, коледж і школа-інтернат. Використано такі методики: шкалу депресії Бека (А. Т. Бек, Р. А. Стір, Р. Болл, У. Ф. Раньєрі, 1996), яка визначає симптоми депресії; шкалу благополуччя ВООЗ (World Health Organization, 2003), яка визначає самопочуття, активність, настрій; рівень інтернет-залежності вивчали за допомогою опитувальника К. Янга (К. С. Янг, 1996) (психометрично обґрунтованого для нашого дослідження [11]), шкали батьківської залученості та шкали психологічного і фізичного булінгу (психометрично обґрунтованих для нашого дослідження [11]) та шкали просоціальної поведінки (психометричне обґрунтування якої подано нижче). Проаналізовано взаємовідношення просоціальної поведінки з питаннями віку; статі; кількості сиблінгів; порядку народження; проживання з матір'ю; проживання з батьком; належності до релігії; релігійної конфесії; кількості годин, які підлітки сплять уночі; поведінки самоушкодження; віри в Бога; кількості близьких друзів; кількості годин у день, у які підлітки користуються інтернетом за несуттєвими приводами, об'єктивного і суб'єктивного відчуття самотності, хронічних захворювань, психосоматичних порушень; зміни місця проживання. Також

проаналізовано ставлення респондентів до тверджень: «Важливі друзі і знайомі»; «У мене був сексуальний контакт»; «Протягом останніх 2 тижнів більшість учнів були добрими і послужливими» та «Іноді люди ставляться до мене гірше, ніж до інших». Вони характеризували відповідні соціально-психологічні конструкти.

На першому етапі дослідження ми сформували шкалу просоціальної поведінки підлітків, до якої ввійшли шість пунктів: «Я намагаюся добре ставитися до інших. Я дбаю про їхні почуття»; «Я зазвичай ділюся з іншими (їжею, іграми, ручками)»; «Я намагаюся допомогти, якщо хтось хворий, засмучений або когось образили»; «У мене є один або кілька близьких друзів»; «Я добрий стосовно молодших дітей»; «Я часто й охоче допомагаю іншим (батькам, учителям, друзям)». Далі на підставі виділених чинників сформовано психометричні шкали й оцінено їх надійність за внутрішньою узгодженістю з допомогою критерію α Кронбаха. Для шкали просоціальної поведінки значення α Кронбаха було достатнім і становило α = 0,680. Для цієї шкали були характерні такі описові статистики: середнє значення – 14,912 бала, стандартне відхилення – 2,270 бала, медіана – 15,000 балів, асиметрія – -0,829, ексцес – 0,702 (Рис. 1).

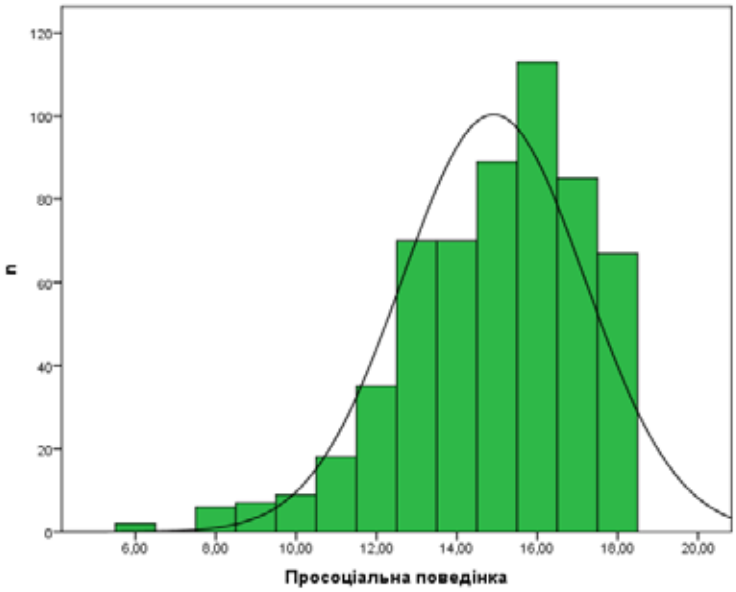


Рис. 1. Гістограма розподілу значень шкали просоціальної поведінки.

Як видно з рисунку, розподіл значень за цією шкалою близький до нормального, проте має лівобічну асиметрію.

Далі ми проаналізували взаємовідношення просоціальної поведінки з вищезазначеними соціально-психологічними конструктами.

Статистично значущого зв'язку між просоціальною поведінкою та віком респондентів не встановлено. Водночас у дослідженнях Н. Ейзенберга та його колег указано, що просоціальна поведінка зростає з віком, що може бути пояснено прогресом у здібностях до сприйняття перспективи й афективною емпатією. Ба більше, вікові відмінності в просоціальній поведінці здебільшого перевищують вікові відмінності в емпатії [16, 17].

Для чоловічої статі середнє значення шкали просоціальної поведінки становило 14,637 бала, для жіночої статі – 15,150 бала. Таким чином, дівчата демонстрували вищий рівень просоціальної поведінки. Про це свідчить як F-критерій Фішера [1] (F = 7,321; p <0,01), так і критерій Велча [20] (V = 7,159; p <0,01). У дослідженні Л. Волченко, присвяченому проблемі просоціальної поведінки молоді, також подано відомості щодо статевих відмінностей. З-поміж дівчат було більше респондентів, схильних до просоціальних, альтруїстичних дій, ніж серед юнаків. Така «просоціальність» дівчат була пояснена орієнтацією на традиційні цінності, схильністю до емпатії та низьким рівнем егоїзму [4]. У дослідженні С. Каравіта йдеться про те, що емпатія хлопчиків легше помітна в їхній активній поведінці в групі однолітків, тоді як емпатичні реакції дівчат можуть не бути реалізовані в просоціальних діях, які спостерігають однолітки [14]. Статистично значущого зв'язку між просоціальною поведінкою та питаннями щодо кількості сиблінгів, порядку народження, проживання з матір'ю та проживання з батьком ми не встановили.

За допомогою критерію Кендалла (τb) [21] було встановлено прямо пропорційний статистично значущий зв'язок між просоціальною поведінкою підлітків та вірою в Бога (τb = 0,133; p <0,001). Далі ми проаналізували взаємозв'язок між питанням щодо належності респондентів до релігії та просоціальністю. Для тих, хто вірить у Бога, середнє значення становило 15,251 бала, для тих, хто не вірить, – 14,480

бала, а для переконаних атеїстів – 13,447 бала. Отже, підлітки, які вірять у Бога, виявилися більш просоціальними. Про це свідчить як F-критерій Фішера (F = 12,550; p <0,001), так і критерій Велча (V = 8,338; p <0,001). Статистично значущого зв'язку між просоціальною поведінкою та питаннями щодо релігійної конфесії, наявності хронічних захворювань, кількості годин, які підлітки сплять вночі, та поведінкою самоушкодження не встановлено.

Між просоціальною поведінкою та психологічним і фізичним булінгом статистично значущих зв'язків також не встановлено. У дослідженні, присвяченому булінгу, яке проводили серед американської молоді, йдеться про те, що занепокоєння дитини з приводу власного статусу та безпеки може завадити їй займати сторону жертви, а отже, може мінімізувати вплив співпереживання на просоціальну поведінку підлітків [19]. Ми встановили статистично значущий прямий зв'язок між просоціальністю та загальним балом самопочуття (τb = 0,205; p <0,001). Тобто підлітки, які демонстрували просоціальну поведінку, почувалися краще.

Для питання «Кількість близьких друзів» були характерними такі описові статистики: середнє значення – 12,140 бала, стандартне відхилення – 144,633 бала, медіана – 3,000 бали, асиметрія – 23,510, ексцес – 558,355. Оскільки цей показник мав значну кількістю викидів і екстремальних значень, ми провели процедуру відсікання 2,5% мінімальних та 2,5% максимальних значень. У результаті зрізане середнє становило 4,106. Таким чином, у середньому кожний підліток мав більше 4 близьких друзів, що є досить непоганим показником, який непрямо характеризує просоціальну поведінку представників дослідженої вибірки. Про зв'язок між цими показниками також свідчить критерій Кендалла (τb = 0,096; p <0,01).

Обернено пропорційний зв'язок виявлено між просоціальністю та сумою балів депресії (τb = -0,104; p <0,001). У низці досліджень також зазначено, що високий рівень особистого дистресу не збільшує орієнтацію на допомогу, а робить людей менш просоціальними [16; 18]. Обернений зв'язок також спостерігаємо між питанням щодо кількості годин у день, у які респонденти користуються інтернетом за несуттєвими приводами (наприклад, не для шкільних, навчальних цілей тощо), та просоціальністю (τb = -0,123; p <0,001). Це підтверджує прямо пропорційний зв'язок просоціальності із загальним балом інтернетзалежності старших школярів (τb = 0,087; p <0,01).

Обернено пропорційний зв'язок виявлено між просоціальністю та наявністю психосоматичних порушень у підлітків (τb = -0,100; p <0,01). Тобто респонденти, які демонстрували вищий рівень просоціальної поведінки, рідше заявляли про психосоматичні проблеми. Прямо пропорційний зв'язок установлено між просоціальною поведінкою та параметром батьківської залученості (τb = 0,219; p <0,001). На думку Г. Травіс, сім'я – один із ключових чинників просоціального розвитку особистості, а функціювання родини забезпечує ранній і тривалий вплив на шкільні взаємини, вибір друзів, розлади поведінки й подальші правопорушення [25].

Далі ми проаналізували взаємозв'язок між просоціальною поведінкою та параметрами об'єктивної й суб'єктивної самотності респондентів. Раніше ми вже концептуалізували поняття об'єктивної і суб'єктивної самотності [12]. Обернено пропорційний статистично значущий зв'язок установлено між ставленням випробовуваних до твердження «Зазвичай, я перебуваю на самоті. В основному я полишений на самого себе», яке є параметром об'єктивної самотності, та просоціальною поведінкою старших школярів (τb =- 0,100; p <0,01). Також обернено пропорційний статистично значущий зв'язок установлено між твердженням «Відчуття самотності протягом останніх 12 місяців», як параметром суб'єктивної самотності, та просоціальною поведінкою підлітків (τb =- 0,071; p <0,05). Тобто підлітки з низьким рівнем просоціальної поведінки частіше демонстрували як об'єктивну, так і суб'єктивну самотність.

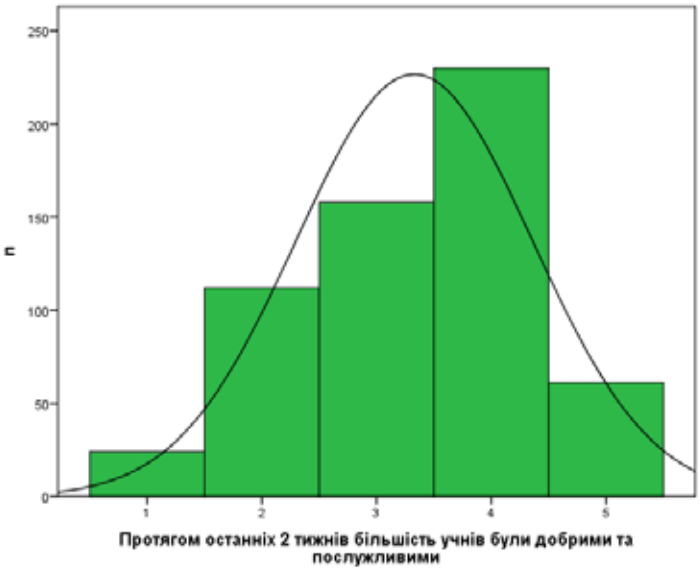
Далі ми проаналізували питання щодо зміни місця проживання старших школярів. Для підлітків, які змінювали місце проживання, середнє значення становило 14,752 бала, а для тих, які не змінювали місця проживання, – 15,126 бала. Таким чином, вищий рівень просоціальності виявлено серед школярів, які не змінювали місця проживання. Про це свідчить як F-критерій Фішера (F = -3,788; p =0,05), так і критерій Велча (V = -3,833; p <0,05).

Прямо пропорційний зв'язок було встановлено між просоціальною поведінкою респондентів і такими твердженнями: «Протягом останніх 2 тижнів більшість учнів були добрими і послужливими» (τb = 0,138; p <0,001), «Важливі друзі і знайомі» (τb = 0,135; p <0,001). Таким чином, підлітки з більш вираженою просоціальною поведінкою вважали співучнів добрими та послужливими й визнавали вагоме значення друзів і знайомих. Своєю чергою, Дж. Лохман і його колеги у своїх дослідженнях соціально-когнітивних змінних у агресивних і неагресивних хлопчиків у допідлітковому та ранньому підлітковому періоді розвитку виявили, що агресивні діти часто трактують просоціальне спілкування як вороже й агресивно реагують на нього [22]. Такі самі дані було отримано й у дослідженні К. Доджа [15].

Обернений статистично значущий зв'язок установлено між просоціальною поведінкою підлітків і твердженням «У мене був сексуальний контакт», про що свідчить як критерій Кендалла (τb = -0,121; p <0,001), так і критерій Велча (V = -11,359; p <0,001). На питання щодо сексуального контакту 22,5%

відповіли ствердно, 77,5% випробуваних дали негативну відповідь. Таким чином, що менший рівень просоціальної поведінки демонстрували підлітки, то частіше вони вступали в сексуальні стосунки.

Для питання «Протягом останніх 2 тижнів більшість учнів були добрими і послужливими» були характерні такі описові статистики: середнє значення – 3,330 бала, стандартне відхилення – 1,030 бала, медіана – 3,000 бали, асиметрія – -0,340, ексцес – -0,584. Ми проаналізували ставлення респондентів до цього твердження й отримали такі відповіді: 4,1% – ніколи, 19,1% – рідко, 27,0%, – іноді, 39,3% – більшу частину часу та 10,4% завжди помічали доброту і послужливість більшості учнів (Рис. 2). Отже, можемо зробити висновок, що майже половина респондентів уважає своїх співучнів переважно добрими й послужливими. Це підтверджуємо також критерієм Кендалла (τb = 0,138; p <0,001).



Примітка: 1 – Ніколи, 2 – Рідко, 3 – Іноді, 4 – Більшу частину часу, 5 – Завжди.

Рис. 2. Гістограма розподілу значень відповідей на питання «Протягом останніх 2 тижнів більшість учнів були добрими і послужливими»

На питання «Іноді люди ставляться до мене гірше, ніж до інших» отримано такі відповіді: так – 41,9% осіб, ні – 57,6% підлітків. За даними дисперсійного аналізу, суб'єктивне сприйняття ставлення інших і просоціальна поведінка підлітків не є статистично значуще взаємопов'язаними. Про це свідчить як F-критерій Фішера (F=0,311; p=0,577), так і критерій Велча (V=0,315; p=0,575). Ми також проаналізували взаємозв'язок між просоціальною поведінкою і параметрами об'єктивної та суб'єктивної самотності в групі підлітків, які погодилися з твердженням «Іноді люди ставляться до мене гірше, ніж до інших». Установлено обернені статистично значущі зв'язки як між об'єктивною (τb = -0,136 ; p <0,01), так і між суб'єктивною самотністю (τb = -0,102; p <0,05) та просоціальною поведінкою. Тобто в групі підлітків, які погоджувалися з твердженням «Іноді люди ставляться до мене гірше, ніж до інших», старшокласники з низьким рівнем просоціальної поведінки частіше демонстрували як об'єктивну, так і суб'єктивну самотність.

На наступному етапі дослідження ми виявили взаємозв'язки між просоціальністю та деякими характеристиками підлітків у групах, виокремлених залежно від статі випробуваних. У групі підлітків чоловічої статі статистично значущий прямо пропорційний зв'язок було встановлено з вірою в Бога (τb = 0,153; p <0,01), загальним балом самопочуття (τb = 0,244; p <0,001), кількістю близьких друзів (τb = 0,129; p <0,01), важливістю друзів і знайомих (τb = 0,137; p <0,01) та твердженням «Протягом останніх 2 тижнів більшість учнів були добрими і послужливими» (τb = 0,158; p <0,001). Тобто, хлопчики з високим рівнем просоціальної поведінки були більш релігійними, почувалися краще, визначали наявність і важливість друзів і вважали співучнів добрими та послужливими. У підлітків жіночої статі було виявлено статистично значущі прямо пропорційні асоціації з тими самими соціально-психологічними характеристиками, як і в хлопчиків: з вірою у Бога (τb = 0,107; p <0,05), загальним балом самопочуття (τb = 0,194; p <0,001), кількістю близьких друзів (τb = 0,096; p <0,05), важливістю друзів і знайомих (τb = 0,142; p <0,01) та твердженням «Протягом останніх 2 тижнів більшість учнів були добрими і послужливими» (τb = 0,131; p <0,01).

У групі підлітків чоловічої статі прямо пропорційний зв'язок установлено між просоціальністю підлітків і параметром батьківської залученості (τb = 0,227; p <0,001). У дівчат також виявлено прямо про-

порційний зв'язок між залученістю батьків у життя їхніх дітей і просоціальністю (τb = 0,208; p <0,001). У попередніх дослідженнях ми вже продемонстрували позитивний вплив батьківської залученості на психологічне благополуччя підлітків [26; 27]. На думку К. Н. Романової, сім'я діє як агент соціалізації, навчаючи дітей традиційним нормам і цінностям. Відповідно до цієї теорії міцний позитивний зв'язок між дитиною та батьками – один з основних засобів створення просоціальних зв'язків і, отже, ізоляції підлітків від делінквенції та інших проблем поведінки [9]. Хоча деякі роботи демонструють, що одні й ті самі батьки можуть ігнорувати або неналежно реагувати на просоціальну поведінку, яку час від часу демонструють їхні діти [24].

Обернений зв'язок у групі підлітків чоловічої статі зафіксовано між питаннями «Кількість годин у день, у які я користуюся інтернетом за несуттєвими приводами (наприклад, не для шкільних, навчальних цілей і т. д.)» (τb =- 0,147; p <0,01), психосоматичними порушеннями (τb =- 0,138; p <0,01), сумою балів депресії (τb =- 0,097; p <0,05) та просоціальною поведінкою старшокласників. Таким чином, що менший рівень просоціальної поведінки демонстрували підлітки чоловічої статі, то частіше вони користувалися інтернетом за несуттєвими приводами, страждали психосоматичними порушеннями та відчували депресію. Такі самі тенденції можна побачити й у дівчат. Статистично значущий обернено пропорційний зв'язок у групі жіночої статі встановлено між просоціальністю і такими характеристиками: сумою балів депресії (τb =- 0,136; p <0,001) та психосоматичними порушеннями (τb =- 0,099; p <0,05). Обернений зв'язок у групі дівчат також спостерігаємо між питанням стосовно кількості годин у день, коли вони користуються інтернетом за несуттєвими приводами (τb =- 0,112; p <0,05). Те, що дівчата з низьким рівнем просоціальної поведінки більше часу проводять в інтернеті, підтверджує також прямо пропорційний зв'язок просоціальності з загальним балом інтернетзалежності у групі підлітків жіночої статі (τb = 0,110; p <0,05). Але тільки в групі хлопчиків виявлено обернений статистично значущий зв'язок між наявністю сексуального контакту та просоціальною поведінкою (τb =- 0,141; p <0,01). Тобто тільки підлітки чоловічої статі з низьким рівнем просоціальної поведінки частіше вступали в сексуальні стосунки.

Також проаналізовано вплив статевих ознак респондентів на взаємозв'язок між просоціальною поведінкою та параметрами об'єктивної та суб'єктивної самотності. У групі підлітків чоловічої статі прямо пропорційний зв'язок установлено між просоціальною поведінкою та суб'єктивною самотністю (τb = 0,373; p <0,001). У групі жіночої статі обернено пропорційний статистично значущий зв'язок установлено між просоціальною поведінкою та об'єктивною самотністю підлітків (τb =- 0,103; p <0,05) та прямо пропорційний – між просоціальною поведінкою та суб'єктивною самотністю (τb = 0,408; p <0,001). Тобто дівчата з високим рівнем просоціальної поведінки рідше демонстрували об'єктивну самотність, але як у підлітків жіночої, так і чоловічої статі, які були більш просоціальними, суб'єктивна самотність з'являлася частіше. Це може значити, що просоціально спрямовані підлітки обох статей схильні відчувати свою незадоволену потребу в соціальній взаємодії як самотність, яка є лише уявною. Проте в разі виникнення об'єктивної самотності дівчата-підлітки, на відміну від хлопців, здатні рефлексувати свої відчуття, правильно оцінити ситуацію і виправити її за допомогою просоціальної активності.

Таким чином, простежено вплив статі на взаємовідношення між просоціальною поведінкою та цілою низкою соціально-психологічних показників. Засвідчено наявність певних розбіжностей у дівчат і хлопців, які стосуються зокрема таких показників, як досвід сексуального контакту й об'єктивна самотність.

Висновки. Ця стаття – емпіричне дослідження, проведене для вивчення феномену просоціальної поведінки в контексті психічного здоров'я підлітків. У роботі сформовано шкалу просоціальної поведінки підлітків, яка мала достатній рівень внутрішньої узгодженості. Вищий рівень просоціальної поведінки встановлено у дівчат. Відзначено, що підлітки обох статей із високим рівнем просоціальної поведінки були більш релігійними, почувалися соматично краще, визначали наявність і важливість друзів, уважали співучнів добрими та послужливими й визначали вищий рівень батьківської залученості. Що менший рівень просоціальної поведінки демонстрували підлітки, то частіше вони страждали психосоматичними порушеннями, відчували депресію та були залежними від інтернету. Виявлено, що підлітки чоловічої статі з низьким рівнем просоціальної поведінки частіше вступали в сексуальні стосунки. Перспективами подальшого розвитку в цьому напрямі є вивчення взаємозв'язку просоціальної поведінки з ризиковою та суїцидальною поведінкою старших школярів.

Література

1. Афифи А., Эйзен С. Статистический анализ: Подход с использованием ЭВМ. М.: Мир, 1982. 488 с.

2. Бірон Б.В. Роль проактивного копінгу та особистісних копінг-ресурсів у формуванні реакцій на стреси студентського життя. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка*. Київ, 2013. Том. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 7. Частина 1. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2013. С. 69–77.

3. Бучко В. Б. Роль емоційного інтелекту у формуванні просоціальної поведінки *Вісник Харківського національного університету No1095 «Психологія»*. 2014. С. 198–201.

4. Волченко Л. П. Соціально-психологічні особливості просоціальної активності шкільної молоді в умовах трансформаційних змін. *Вісник Харківського національного університету No1095 Серія «Психологія»*. 2014. С. 206–210.

5. Гітун Н. Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми і підлітками / Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 29-30 квітня 2014 р.) С. 636–638.

6. Головкін Б. М. Запобігання криміналізації молодіжного середовища. *Питання боротьби зі злочинністю. Збірник наукових праць*. 2012. No 23. С. 76–80.

7. Кухтова Н.В. Содержательные и динамичечские характеристики личности школьников подросткового воозраста с просоциальной направленностью: монография. Витебск, 2010, 206 с.

8. Ложкін Г., Волянюк Н. Фактори деформації системи норм безпеки особистості. Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 29-30 квітня 2014 р.) С. 36–37.

9. Романова Е. Н. Научний журнал № 5 (5) Часть 3 Педагогические науки. Семейная дисфункция как фактор развития делинквенции и правоэкстремистских моделей поведения детей. 2012, С. 49–50.

10. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология СПБ: Питер, 2004, 767 с.

11. Уханова А. І. Детермінанти психічного здоров'я старших школярів : дис. канд. псих. наук : 19.00.04. Харків. 2018. 263 с.

12. Уханова А. І. Поняття об'єктивної та суб'єктивної самотності та чинники, що визначають її формування в підлітковому віці. *Теорія і практика сучасної психології. Педагогічна та вікова психологія*. 2019. № 6.

13. Bukowski W.M., Sippola L.K., Newcomb A.F. Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*. 2000. № 36. P. 147–154.

14. Caravita S.C.S, Di Blasio P., Salmivalli C. Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying Review of Social Development 2008, p. 140–163.

15. Dodge KA. Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Dev*. 1980. № 5. P. 162–170.

16. Eisenberg, N., Fabes, R.A. Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: V. 3. Social, emotional and personality development (5th ed.)*. New York: Wiley. 1998. P. 701–778.

17. Eisenberg, N. Prosocial behavior, empathy and sympathy. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, K. A. Moore, The Center of Child Well-being (Eds.), Wellbeing: Positive development across the life course 2003. P. 253–265.

18. Fabes R.A., Eisenberg N., Karbon M., Troyer D., Switzer G. The relations of children's emotion regulation to their vicarious emotional responses and comforting behavior. *Child Development*. 1994,. № 65. P. 1678–1693.

19. Juvonen, J., Galván, A.. Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), Duke series in child development and public policy. Understanding peer influence in children and adolescents The Guilford Press. 2008. P. 225–244.

20. Johnson N.L., Welch B.L. Applications of the noncentral t-distribution Biometrika, 1939, 31, p. 362–389.

21. Kendall M. A New Measure of Rank Correlation. Biometrika. 1938. V. 30. P. 81–89.

22. Lochman J.E., Coie J.D., Underwood M., et al. Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and non-aggressive, rejected children. J Consult Clin Psychol 1993;61: p. 1053–1058.

23. Moffitt T. E. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. Psychological Review, 100, 1993. P. 674–701.

24. Rappaport N., Christopher T. Recent Research Findings on Aggressive and Violent Behavior in Youth: Implications for Clinical Assessment and Intervention JOURNAL OF ADOLESCENT HEALTH 2004;35. P. 260–277.

25. Travis H. «The Family.» In Crime, edited by James Q. Wilson and Joan Petersilia. San Francisco, Calif.: ICS Press, 1995.

26. Ukhanova A.I. Modeling parental participation of influence of stress events on mental health of senior schoolchildren. Стаття у провідному закордонному виданні. – Science of Europe. 2017. V.1, 13(13). P. 85–97.

27. Ukhanova A.I. Parental involvement moderates the interrelationship between stressful events and adolescents' mental health. Стаття у провідному закордонному виданні. – J. appl. Health sci. 2017. V. 3(2). P. 183–193.

Отримано: 22 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 8 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 8 січня 2020 р.

e-mail: lenashcherb85@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-104-110

Щербакова О. О. Особистісні властивості учнів основної школи з різним рівнем академічних здібностей та успішності в навчанні. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 104–110.

УДК 159.9.072

Щербакова Олена Олександрівна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Державна установа «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків
Національної академії медичних наук»

ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З РІЗНИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА УСПІШНОСТІ В НАВЧАННІ

Досліджено відмінності в особистісних особливостях академічно успішних та академічно неуспішних учнів основної школи. Визначено, що академічно неуспішні учні загалом більш імпульсивні, веселі, легковажні, активні, говірливі, авантюрні, соціально сміливі, емоційно безпосередні, схильні до розслабленості, спокою. Успішним учням притаманна схильність до обережності, тверезості сприйняття, мовчазності, неквапливості, песимістичності, стриманості, боязкості, обережності, витриманості, схильності до фрустрованості, збудливості, неспокою, нетерплячості, невдоволеності. За рівнем розвиту академічних здібностей виокремлено п'ять типологічних профілів учнів, успішних у навчанні, та три профілі академічно неуспішних учнів. Порівняння оцінок особистісних чинників учнів восьми типологічних профілів із різними рівнями академічної здібності й успішності в навчанні засвідчують наявність статистично значущих відмінностей за всіма оцінюваними факторами. Узагальнення результатів дослідження дало змогу зазначити, що академічно успішних учнів за оцінками особистісних чинників неможливо назвати більш благополучними, порівняно з їхніми неуспішними однолітками.

Ключові слова: *академічна успішність, академічно здібні учні, розвиток особистості, особистісні особливості, особистісні фактори.*

Olena Shcherbakova,
Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher,
State Institution «Institute for Children and Adolescents Health Care
of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine»

PERSONALITY FEATURES OF MIDDLE SCHOOL PUPILS WITH DIFFERENT LEVELS OF ACADEMICALLY CAPABLE AND ACADEMIC SUCCESS

The purpose of the research is to study of personality features of academically successful and unsuccessful pupils of a middle school that belong to the different typology profiles of academic capabilities. To do our research the diagnostics of personality features was carried out on the basis of the HSPQ PF Questionnaire – teenage form of the Sixteen Personaflity Factor Questionnaire of R. Cattell for 12 – 16 age old people. In the course of statistical treatment of the results, an one-way ANOVA analysis with a single independent factor and t-test of Student for independent samples were carried out.

According to the results, comparison of personality factors estimations of gifted academic successful and academically unsuccessful pupils of middle school showed some statistically meaningful differences on the estimations of personality factors F "prudence – frivolity", H "timidity – courage, adventurism", Q4 "relaxedness – mental stress, frustration". Academically unsuccessful pupils are more impulsive, merry, frivolous, active, talkative, adventurous, socially brave, emotionally direct, apt to the slackness and calmness. To the successful pupils inherent propensity to the carefulness, sobriety of perception, taciturnity, pessimism, to restraint, timidity, carefulness, firmness, inclination to frustration, excitability, anxiety, impatience, etc.

High estimations after factor A "schizotimia – affectotimia" are inherent to the intellectually gifted, creative, unmotivated academically successful; intellectually gifted, uncreative, externally motivated academically successful; intellectually gifted, unmotivated academically unsuccessful pupils.

High estimations after factor C "emotional instability – stability" are inherent to the academically gifted academically successful pupils.

High estimations after factor D "restraint – excitability" are inherent to the intellectually gifted, uncreative, externally motivated academically successful pupils.

High estimations after factor E "passivity – dominance" are inherent to the intellectually gifted, uncreative, internally motivated academically successful; intellectually gifted, externally motivated academically successful; intellectually not enough capable, internally motivated academically unsuccessful pupils.

High estimations after factor F "prudence – frivolity" are inherent to the intellectually gifted, creative, unmotivated academically successful; intellectually not enough capable, unmotivated academically unsuccessful; intellectually not enough capable, internally motivated academically unsuccessful pupils.

High estimations after factor G "irresponsibility – responsibility" are inherent to the academically gifted (intellectually gifted, creative, internally motivated) academically successful; intellectually gifted, uncreative, externally motivated

academically successful; intellectually gifted, unmotivated unsuccessful; intellectually not enough capable, internally motivated unsuccessful pupils.

High estimations after factor H "timidity – courage" are inherent to the intellectually gifted, creative, unmotivated academically successful; intellectually gifted, unmotivated unsuccessful; intellectually not enough capable, unmotivated unsuccessful pupils.

High estimations after factor I "realism – sensitivity" are inherent to the intellectually gifted, uncreative, externally motivated academically successful; intellectually gifted, externally motivated academically successful; intellectually not enough capable, internally motivated academically unsuccessful.

High estimations after factor J "neurasthenia" are inherent to the academically gifted academically successful; intellectually gifted, uncreative, internally motivated successful; intellectually gifted, externally motivated academically successful pupils.

High estimations after factor O "lightheartedness – tendency to feel of guilt" are inherent to intellectually gifted, creative, unmotivated academically successful; intellectually gifted, uncreative, externally motivated academically successful; intellectually gifted, unmotivated academically unsuccessful pupils.

High estimations after factor Q3 "low self-discipline – high self-discipline" are inherent to academically gifted academically successful; intellectually gifted, uncreative, internally motivated academically successful; intellectually not enough capable, internally motivated academically unsuccessful pupils.

High estimations after factor Q4 "relaxedness – mental stress, frustration" are inherent to academically gifted successful; intellectually gifted, uncreative, externally motivated successful; intellectually gifted, uncreative, internally motivated successful; intellectually gifted, externally motivated successful pupils.

To conclude, comparison of personality factors estimations of eight typology profiles of pupil's academic capabilities shows statistically meaningful differences by the all estimated parameters. Generalization of research results shows that academically successful pupils on the estimations of personality factors are not more mentally safe, comparatively with their advanced unsuccessful peers.

Keywords: *academic success, academically capable school students, personal development, personality features, personality factors.*

Постановка проблеми. Сучасні реформаційні перетворення національної системи освіти, зокрема в основній школі, мають на меті не тільки забезпечити інтелектуальний розвиток учня та сприяти досягненню високого рівня академічної успішності, але й сформувати в нього риси психічного благополучної, повноцінно дієвої, гармонійної особистості, здатної до успішної самореалізації та досягнення життєвого успіху. Зважаючи на це, напрями та завдання роботи шкільних психологічних служб не вичерпуються забезпеченням високого рівня інтелектуального розвитку учнів як чинника шкільного встигання (успішності навчання, вимірюваної оцінками, отримуваними з різних предметів). Особливої актуальності набуває розвиток особистісних якостей психічно та психологічно благополучної особистості академічно здібного учня основної школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогодні розроблено досить значну кількість евристично цінних уявлень щодо природи та психологічного змісту академічної обдарованості учнів, у яких її розглядають як системну якість, що не зводиться до простої суми здібностей [2; 14].

Однією з найбільш відомих концепцій обдарованості в американській і світовій психології є теорія американського дослідника Дж. Рензуллі, який описує обдарованість як «взаємодію трьох груп людських якостей: інтелектуальні здібності, що перевищують середній рівень, висока захопленість виконуваним завданням і високий рівень креативності. Обдаровані й талановиті діти – це діти, які володіють цими характеристиками або здатні розвинути й реалізувати їх у будь-якій корисній діяльності» [14].

У сучасних дослідженнях також багаторазово підтверджено значення когнітивних характеристик як чинників академічної успішності [11; 13]. Зокрема, зазначено, що інтелект – найважливіший предиктор високих індивідуальних досягнень у навчанні в різних соціокультурних умовах [3; 5].

Також визнано, що важливим складником обдарованості школяра є креативність як творчі можливості (здібності), що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі аспекти, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядають як найважливіший і відносно незалежний чинник обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях [4, с. 269].

Визнаючи провідну роль інтелекту й креативності як базових структурних елементів обдарованості та запоруки академічного встигання, більшість дослідників, починаючи з Л. Термена [15], визнають, що інтелект – обов'язковий, але недостатній прогностичний чинник для високих досягнень у навчанні. Л. Термен, який спочатку майже ототожнював обдарованість із високим рівнем інтелекту, згодом у результаті емпіричних досліджень дійшов висновку, що важливими детермінантами академічних успіхів є мотиваційні й особистісні [15]. У сучасних дослідженнях також багаторазово доведено, що в учнів із високим рівнем інтелекту рівень навчальних досягнень суттєво залежить від мотивації та наполегливості [1; 6; 7; 8; 12].

Аналіз класичних і сучасних досліджень проблеми обдарованості дав нам змогу визначити, що обдарованість як детермінанту академічної успішності учнів основної школи можна розглядати як системну

якість, до структури якої входять: високий рівень успішності навчання, високий рівень розвитку академічних здібностей – внутрішня мотивація до навчальної та пізнавальної діяльності, високий рівень розвитку пам'яті, розумової діяльності й інтелекту [9].

Зазначені висновки щодо ролі інтелекту, креативності та мотивації як структурних компонентів обдарованості особистості в її академічній успішності також надали підстави для емпіричних розвідок стосовно їх особливостей в учнів основної школи. Ми дослідили типологію академічно успішних та академічно неуспішних учнів за ознакою академічної обдарованості. Параметрами для типологізації обрано рівень розвитку інтелекту (вербального, математичного та просторового), креативність (за параметром оригінальність), особливості мотивації (зовнішня та внутрішня) та показники загальної (за всіма предметами) й парціальної (за окремими предметами) академічної успішності. У результаті статистичного аналізу було утворено п'ять кластерів академічно успішних учнів: академічно обдаровані (інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивовані); інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані; інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані; інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані; інтелектуально обдаровані, середньокреативні, зовнішньо мотивовані. Для академічно неуспішних учнів було виявлено три кластери: інтелектуально обдаровані немотивовані учні; недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані; недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані [10].

Мета статті (постановка завдання). Мета цього дослідження – вивчити особистісні особливості академічно здібних (успішних) та академічно неуспішних учнів основної школи, що належать до різних типологічних профілів академічних здібностей.

Методологія та методи дослідження. Методи. Для діагностики особистісних особливостей академічно успішних і неуспішних учнів використано Опитувальник HSPQ – підліткову форму методики 16 PF Р. Кетелла, призначену для обстеження осіб 12–16 років. Окрім фактора B – правдивості відповідей (ураховано для перевірки достовірності первинних результатів, не підлягав подальшому статистичному аналізу в цьому дослідженні), опитувальник дає змогу оцінити особистісні особливості підлітків за тринадцятьма чинниками: A «шизотимія – афектотимія», C «емоційна нестійкість – стійкість», D «стриманість – збудливість», E «пасивність – домінантність», F «обережність – легковажність», G «несумлінність, безвідповідальність – сумлінність, відповідальність», H «боязкість, сором'язливість – сміливість, авантюризм», I «реалізм – сенситивність», J «неврастенія, фактор Гамлета», O «безтурботність, спокій – схильність до почуття провини», Q2 «залежність – незалежність», Q3 «низький самоконтроль – високий самоконтроль», Q4 «розслабленість – напруженість, фрустрованість».

Статистичне оброблення передбачало однофакторний дисперсійний аналіз та аналіз значущості відмінності середніх значень за t-критерієм Стьюдента.

Виклад основного матеріалу. У табл. 1 наведено дані щодо специфіки особистісних особливостей (особистісних факторів за Р. Кетеллом) для академічно успішних (1 група) та академічно неуспішних (2 група) учнів основної школи. Значущість розбіжностей визначено за t-критерієм Стьюдента.

Таблиця 1

Оцінки особистісних факторів академічно успішних і неуспішних учнів основної школи

Особистісні особливості (фактори)	1 група	2 група	t	p
A «шизотимія – афектотимія»	**13,725**	**12,88**	**2,376**	**0,018074**
C «емоційна нестійкість – стійкість»	11,571	11,19	1,38	0,168497
D «стриманість – збудливість»	13,063	12,979	0,237	0,813062
E «пасивність – домінантність»	14,952	14,753	0,573	0,567398
F «обережність – легковажність»	**13,021**	**15,873**	**-8,359**	**0,000000**
G «безвідповідальність – відповідальність»	15,714	16,394	-1,932	0,054185
H «боязкість – сміливість, авантюризм»	**13,931**	**15,88**	**-5,382**	**0,000000**
I «реалізм – сенситивність»	12,979	12,69	0,659	0,510142
J «неврастенія, фактор Гамлета»	13,994	11,944	5,453	0,000000
O «безтурботність, спокій – схильність до почуття провини»	14,481	15,662	-2,959	0,003307
Q2 «залежність – незалежність»)	13,005	13,599	-1,314	0,189788
Q3 «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	14,656	14,085	1,304	0,193163
Q4 «розслабленість – напруженість, фрустрованість»	**14,958**	**12,585**	**5,853**	**0,000000**

Дані, наведені в табл. 1, засвідчують наявність певних статистично значущих розбіжностей між академічно успішними та неуспішними учнями за деякими особистісними факторами.

Статистично значущі розбіжності виявлено в оцінках досліджуваних за особистісним фактором F «обережність – легковажність». З урахуванням психологічного змісту цього чинника можна стверджувати, що академічно неуспішні учні загалом більш імпульсивні, веселі, легковажні, активні, говірливі.

Успішним учням навпаки притаманна схильність до обережності, тверезості сприйняття, мовчазності, неквапливості, песимістичності.

Результати статистичного аналізу, наведеного в табл. 1, засвідчують більш високі оцінки неуспішних учнів за особистісним фактором Н «боязкість – сміливість, авантюризм». Отже, школярі з нижчими оцінками за шкільними предметами більш авантюрні, соціально сміливі, емоційно безпосередні, потребують нових вражень. Більш академічно успішним учням навпаки властиві стриманість, боязкість, обережність, витриманість.

Дані, наведені в табл. 1, демонструють наявність статистично значущих розбіжностей між академічно успішними та неуспішними учнями за оцінками особистісного фактору Q4 «розслабленість – напруженість, фрустрованість». Відповідно до цих даних, успішних школярів можна схарактеризувати як схильних до фрустрованості, збудливості, неспокою, нетерплячості, невдоволеності. Учні основної школи, неуспішні в навчанні, більш схильні до розслабленості, спокою, уповільненості.

Щоб деталізувати дані щодо розбіжностей між академічно успішними та неуспішними учнями за особистісними факторами, на наступному етапі аналізу результатів було порівняно їхні оцінки в досліджуваних, що належать до різних кластерів академічних здібностей. Для оцінки статистичної значущості розбіжностей проведено однофакторний дисперсійний аналіз (One-way ANOVA) за допомогою пакета статистичних програм Statstica 12.0. Результати аналізу наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Результати однофакторного дисперсійного аналізу оцінок особистісних факторів академічно успішних та неуспішних учнів основної школи

Особистісні фактори	SS	MS	F	p
A «шизотимія – афектотимія»	1449,05	207,01	33,779	0,00
C «емоційна нестійкість – стійкість»	662,29	94,61	22,055	0,00
D «стриманість – збудливість»	574,32	82,05	9,343	0,000000
E «пасивність – домінантність»	329,97	47,14	5,264	0,00001
F «обережність – легковажність»	1504,69	214,96	30,715	0,00
G «безвідповідальність – відповідальність»	919,85	131,41	17,52	0,00
H «боязкість – сміливість, авантюризм»	1268,93	181,28	23,069	0,00
I «реалізм – сенситивність»	1630,12	232,87	21,547	0,00
J «неврастенія, фактор Гамлета»	750,91	107,27	10,298	0,00000
O «безтурботність, спокій – схильність до почуття провини»	834,87	119,27	10,935	0,000000
Q2 «залежність – незалежність»)	1797,53	256,79	22,600	0,00
Q3 «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	875,38	125,05	9,445	0,000000
Q4 «розслабленість – напруженість, фрустрованість»	622,36	88,91	6,804	0,00000

У табл. 2 подано оцінки досліджуваних п’яти академічно успішних і трьох академічно неуспішних кластерів за 13 особистісними факторами.

Таблиця 3

Оцінки особистісних факторів академічно успішних та неуспішних учнів

Фактори	Кластери*							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A «шизотимія – афектотимія»	13,08	16,08	16,08	10,96	13,11	16,10	13,11	10,91
C «емоційна нестійкість – стійкість»	14,96	9,97	12,11	12,10	9,72	11,87	9,98	11,96
D «стриманість – збудливість»	12,92	10,56	16,00	12,92	12,97	12,97	12,91	13,05
E «пасивність – домінантність»	13,83	14,05	14,05	15,96	16,17	14,06	13,93	15,91
F «обережність – легковажність»	11,54	16,36	11,71	11,48	14,00	14,03	16,31	16,46
G «безвідповідальність – відповідальність»	17,38	12,59	17,32	14,94	17,42	17,26	14,87	17,37
H «боязкість – сміливість»	11,96	17,00	14,34	12,02	14,25	17,10	17,06	14,11
I «реалізм – сенситивність»	12,33	12,46	15,50	10,12	15,44	12,29	10,20	15,26
J «неврастенія, фактор Гамлета»	14,96	12,49	12,53	14,98	15,11	10,19	12,41	12,46
O «безтурботність, спокій – схильність до почуття провини»	12,42	16,36	16,53	12,56	14,44	16,39	16,48	14,49
Q2 «залежність – незалежність»)	15,92	11,08	11,03	15,94	11,00	13,42	11,11	16,05
Q3 «низький самоконтроль – високий самоконтроль»	15,96	12,05	14,63	16,04	14,64	14,52	11,93	15,89
Q4 «розслабленість – напруженість»	15,17	13,54	15,32	15,50	15,19	12,00	12,06	13,40

Примітка: 1) академічно обдаровані (інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивовані академічно успішні) – 24 особи; 2) інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані академічно успішні – 39 осіб; 3) інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані академічно успішні – 38 осіб; 4) інтелектуально обдаровані, некреатив-

ні, внутрішньо мотивовані академічно успішні – 52 особи; 5) інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні – 36 осіб; 6) інтелектуально обдаровані, немотивовані академічно неуспішні – 31 особа; 7) недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні – 54 особи; 8) недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні – 57 осіб.

Порівняння середніх оцінок за особистісним фактором *A «шизотимія – афектотимія»* в усіх восьми кластерах дало змогу розподілити академічно успішних і неуспішних учнів за трьома рівнями емоційності. Високий рівень емоційності, доброзичливості, спрямування до людей, відкритості, емпатійності, пристосовуваності, гнучкості установок виявили два кластери успішних учнів: інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані (2 кластер), інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані (3 кластер) та один кластер неуспішних учнів: інтелектуально обдаровані немотивовані (6 кластер).

Низькі оцінки за особистісним фактором A, що відповідають стриманості, холодності, відчуженості, замкненості, виявили інтелектуально обдаровані, внутрішньо мотивовані академічно успішні (4 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні (8 кластер) учні.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу, наведені в табл. 3, засвідчують, що високий рівень оцінок за фактором *C «емоційна нестійкість – стійкість»* притаманний першому кластеру досліджуваних. Отже, високий рівень емоційної стійкості, гнучкості поведінки в стресових ситуаціях, реалістичності в сприйнятті й емоційному переживанні перешкод притаманний лише академічно обдарованим (інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньо мотивованим) академічно успішним (1 кластер).

Низькі оцінки за фактором C (свідчать про нестійкість, емоційність, дратівливість, емоційну збуджуваність, нестабільність поведінки та емоцій) притаманні двом кластерам академічно успішних учнів: інтелектуально обдарованим, креативним, немотивованим (2 кластер), інтелектуально обдарованим, зовнішньо мотивованим (5 кластер) та одному кластеру неуспішних: недостатньо інтелектуально здібним, немотивованим (7 кластер).

Відповідно до даних табл. 3, високі оцінки за особистісним фактором *D «стриманість – збудливість»* властиві лише одному кластеру досліджуваних – інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані академічно успішні (3 кластер) виявляють високий рівень збуджуваності, нетерплячості, вимогливості, нестриманості, відволікання.

Низький рівень оцінок за фактором D (виявляється в стриманості, спокійності, інертності, обережності, неспішності, стійкості інтересів і прихильностей) визначено також для одного кластеру досліджуваних – інтелектуально обдарованих, креативних, немотивованих успішних школярів (2 кластер).

Однофакторний дисперсійний аналіз виявив значущі розбіжності в середніх оцінках за фактором *E «пасивність – домінантність»* досліджуваних різних кластерів академічно успішних і неуспішних учнів (див. табл. 3).

Високий рівень домінантності, прагнення до самоствердження власності, авторитарності виявили два кластери успішних школярів: інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані (4 кластер), інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані (5 кластер) та один кластер академічно неуспішних: недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані (8 кластер).

Схильності до поступливості, залежності, пасивності (низькі оцінки за особистісним фактором «пасивності – домінантності») не було визначено для жодного кластеру (табл. 3).

За рівнями фактору *F «обережність – легковажність»* досліджуваних розподілено так (рис. 5). Високий рівень оцінок (що свідчить про імпульсивність, веселість, легковажність, активність, говірливість) виявили інтелектуально обдаровані, креативні, невмотивовані академічно успішні (2 кластер), недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні (7 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані неуспішні (8 кластер) учні основної школи.

Низькі оцінки за фактором F (схильність до обережності, тверезості сприйняття, мовчазності, неквапливості) визначено для трьох кластерів академічно успішних учнів: академічно обдарованих (1 кластер), інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих (3 кластер) та інтелектуально обдарованих, внутрішньо мотивованих (4 кластер).

Результати однофакторного дисперсійного засвідчили статистично значущі розбіжності у восьми кластерах академічно успішних і неуспішних учнів за фактором *G «безвідповідальність – сумлінність, відповідальність»* (рис. 6). Високий рівень оцінок цього фактора свідчить про високий рівень відповідальності, сумлінності, самовимогливості, наполегливості, нормативності та моральності поведінки академічно обдарованих (1 кластер), інтелектуально обдарованих, некреативних, зовнішньо мотивованих успішних (3 кластер), інтелектуально обдарованих, зовнішньо мотивованих успішних (5 кластер), інтелектуально обдарованих немотивованих неуспішних (6 кластер) та недостатньо інтелектуально здібних, внутрішньо мотивованих неуспішних (8 кластер) учнів.

Низькі оцінки за фактором G (свідчать про нестійкість прагнень до досягнення цілей, безвідповідальність, несумлінність, егоїстичність, зверхнє ставлення до групових і моральних норм) виявили інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані академічно успішні учні основної школи (2 кластер).

За фактором *Н «боязкість – сміливість, авантюризм»* кластери досліджуваних академічно успішних та неуспішних учнів розподілилися на три рівні: високий, середній і низький (табл. 3).

Високий рівень авантюризму, соціальної сміливості, емоційної безпосередності, захопленості новими враженнями виявили інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані академічно успішні (2 кластер), інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні (6 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані академічно неуспішні (7 кластер) учні.

Стриманість, боязкість, обережність, витриманість (низькі оцінки за фактором Н) виявляють інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані академічно успішні (3 кластер), інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні (5 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо вмотивовані неуспішні (8 кластер) учні.

Порівняння середніх оцінок за особистісним фактором *I «реалізм – сенситивність»* у всіх восьми кластерах дало змогу розподілити академічно успішних і неуспішних учнів за трьома рівнями емоційності. Високий рівень емоційної чутливості, тривожності, непрактичності виявляють успішні інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані (3 кластер) та інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані (5 кластер) учні, а також неуспішні недостатньо інтелектуально здібні, внутрішньо мотивовані (8 кластер) школярі.

Низькі оцінки за фактором I (свідчать про реалістичність, практичність, незалежність, здатність покладатися на себе) притаманні інтелектуально обдарованим, некреативним внутрішньо мотивованим успішним (4 кластер) та недостатньо інтелектуально здібним, немотивованим неуспішним (7 кластер).

За фактором J «неврастенія, фактор Гамлета» досліджуваних розподілено за трьома рівнями (табл. 3). Високий рівень індивідуалістичності, стриманості, інтроспективності виявили академічно обдаровані (інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо вмотивовані академічно успішні) (1 кластер), інтелектуально обдаровані, некреативні, внутрішньо мотивовані академічно успішні (4 кластер), інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані академічно успішні (5 кластер) учні основної школи.

Низький рівень оцінок за фактором J (енергійність, підприємливість, соціальну активність) виявили інтелектуально обдаровані немотивовані академічно неуспішні (6 кластер).

За фактором *O «безтурботність – схильність до почуття провини»* кластери досліджуваних академічно успішних та неуспішних учнів розподілилися на три рівні: високий, середній і низький (табл. 3).

Високі показники за фактором O (схильність до поганого настрою, неспокій, тривожність, схильність до почуття провини) виявили два кластери успішних у навчанні: інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані (2 кластер), інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані (3 кластер) та два кластери неуспішних учнів: інтелектуально обдаровані немотивовані (6 кластер), недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані (табл. 3).

Низькі оцінки за фактором O з властивою їм довірливістю, безтурботністю, позитивним настроєм установлено для двох кластерів академічно успішних учнів: інтелектуально обдарованих, креативних, внутрішньо мотивованих академічно успішних (1 кластер) та інтелектуально обдарованих, некреативних, внутрішньо мотивованих академічно успішних (4 кластер).

Результати однофакторного дисперсійного засвідчили статистично значущі розбіжності у восьми кластерах академічно успішних і неуспішних учнів за фактором *Q2 «залежність – незалежність»* (табл. 3).

Високий рівень незалежності та самостійності притаманний інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньо мотивованим успішним (1кластер), інтелектуально обдарованим, некреативним внутрішньо мотивованим успішним (4 кластер) та недостатньо інтелектуально здібним, внутрішньо мотивованим неуспішним (8 кластер) школярам.

Залежність від групи (низькі оцінки за фактором Q2) притаманна трьом кластерам успішних у навчанні учнів: інтелектуально обдарованим, креативним, немотивованим (2 кластер), інтелектуально обдарованим, некреативним, зовнішньо мотивованим (3 кластер), інтелектуально обдарованим, зовнішньо мотивованим (5 кластер) та одному кластеру невстигаючих: недостатньо інтелектуально здібним, немотивованим (7 кластер).

Порівняння середніх оцінок за фактором *Q3 «низький самоконтроль – високий самоконтроль»* в усіх восьми кластерах дало змогу розподілити академічно успішних і неуспішних учнів за трьома рівнями. Високий рівень самоконтролю притаманний трьом кластерам учнів, яких об'єднує високий рівень внутрішньої мотивації: інтелектуально обдарованим, креативним, внутрішньо мотивованим успішним (1 кластер), інтелектуально обдарованим, некреативним, внутрішньо мотивованим успішним (4 кластер) та недостатньо інтелектуально здібним, внутрішньо мотивованим неуспішним (8 кластер).

Низький рівень вольового контролю, інтегрованості та відповідності соціальним вимогам виявили інтелектуально обдаровані, креативні, немотивовані академічно успішні (2 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані неуспішні школярі (7 кластер).

Виявлено значущі розбіжності в середніх оцінках за фактором *Q4 «розслабленість, спокій – напруженість, фрустрованість»* досліджуваних різних кластерів академічно успішних та неуспішних учнів (див. табл. 3).

Високий рівень фрустрованості, збудливості, неспокою, нетерплячості, невдоволеності виявила більшість академічно успішних учнів – чотири кластери з п'яти: інтелектуально обдаровані, креативні, внутрішньо мотивовані (1 кластер), інтелектуально обдаровані, некреативні, зовнішньо мотивовані (3 кластер), інтелектуально обдаровані, некреативні внутрішньо мотивовані (4 кластер) та інтелектуально обдаровані, зовнішньо мотивовані (5 кластер).

Два з трьох кластерів неуспішних учнів навпаки продемонстрували схильність до розслабленості, спокою, уповільненості (низькі оцінки за фактором Q4) – це інтелектуально обдаровані, немотивовані (6 кластер) та недостатньо інтелектуально здібні, немотивовані (7 кластер) школярі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Обдарованість як детермінанта академічної успішності учнів основної школи – системна якість, до структури якої входять: високий рівень успішності навчання, високий рівень розвитку академічних здібностей – внутрішня мотивація до навчальної та пізнавальної діяльності, високий рівень розвитку пам'яті, розумової діяльності й інтелекту

Порівняння особистісних особливостей академічно успішних та академічно неуспішних учнів основної школи засвідчує наявність певних статистично значущих відмінностей за оцінками особистісних факторів F «обережність – легковажність», H «боязкість – сміливість, авантюризм», Q4 «розслабленість – напруженість, фрустрованість». Академічно неуспішні учні загалом більш імпульсивні, веселі, легковажні, активні, говірливі, авантюрні, соціально сміливі, емоційно безпосередні, схильні до розслабленості та спокою. Успішним учням притаманна схильність до обережності, тверезості сприйняття, мовчазності, неквапливості, песимістичності, стриманості, боязкості, обережності, витриманості, фрустрованості, збудливості, неспокою, нетерплячості, невдоволеності.

За рівнем розвитку академічних здібностей можна виокремити п'ять типологічних профілів учнів, успішних у навчанні, та три профілі академічно неуспішних учнів. Порівняння оцінок особистісних факторів учнів восьми типологічних профілів з різними рівнями академічної здібності та успішності в навчанні засвідчують наявність статистично значущих відмінностей за всіма оцінюваними факторами. Узагальнення результатів дослідження доводить, що академічно успішних учнів за оцінками особистісних факторів неможливо назвати більш благополучними, порівняно з їхніми неуспішними однолітками. Навпаки, за окремими факторами вони виявляють менш сприятливі особливості.

Література

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологически труды. Москва: Педагогика. В 2-х тт. Т. 2. 1980. С. 128–265.

2. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып.1. Москва: МИОО. 2005. 176 с.

3. Корнилов С. А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся. Дисс. на соиск....канд. психол.наук. Москва, 2012.

4. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

5. Тихомирова Т. Н. Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении. Знание. Понимание. Умение. 2011. № 4. С. 207–213.

6. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской.. Москва: Молодая гвардия. 1997. С. 243–264.

7. Шумакова Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения. Автореф. дис. доктора психол. наук. М., 2006.

8. Щебланова Е. И. Взаимосвязь когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников. *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С. 13–23.

9. Щербакова О.О. Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі. Дис. …к. психол. н.: 19.00.07. Харків. 2015. 228 с.

10. Щербакова О. О. Типологія академічних здібностей учнів основної школи з різною успішністю у навчанні. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Психологія»*. 2019. № 61. С. 111–124.

11. Deary I.J., Strand S., Smith P. Et al. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*. 2007. V. 35. N 1. P. 13–21.

12. Felson R. B., & Bohrnstedt, G. W. Attributions of ability and motivation in a natural setting. Journal of Personality and Social Psychology, 1980. 39, 799-805.

13. Luo D., Thompson L.A. & Detterman D.K. The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. *Intelligence*. 2006. 34(1).79–120.

14. Renzulli J.S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity In R. J. Sternberg & J. E. Davidson, Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press. 1986, P. 53–92.

15. Terman L.M., Oden M.H. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child. Stanford, CA: Stanford University Press. 1959.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Отримано: 8 січня 2020 р.

Прорецензовано: 29 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 6 лютого 2020 р.

e-mail: makuh.oi@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-112-116

Макух О. І. Трансформація цінностей сучасної сім'ї. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 112–116.

УДК316.422/752/352.2

Макух Ольга Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент
ВП Національного університету біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут»

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї

У статті описано трансформаційні процеси існування сучасної сім'ї, які виникають у результаті втрати цінностей, рольової активності жінки, дисгармонійності сімейних взаємовідносин. Причинами трансформаційних процесів є технологічно-інформаційні зміни, економічні перетворення, сексуальні й феміністичні революції. Результатом суспільних трансформацій стали культурні зміни, зумовлені появою нових цінностей, норм, течій та ідеології. Міграційні процеси, транснаціональні сім'ї сформували дистантні відносини, які розривають контакт із прабатьківською родиною і вибудовують нову модель сім'ї.

Ключові слова: *трансформаційні процеси, форми сімей, цінності, транснаціональна сім'я.*

Olha Makukh,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
The National University of Bioresourses and Environmental Sciences of Ukraine "Berezhany Agrotechnical Institute"

TRANSFORMATION OF THE VALUES OF A MODERN FAMILY

The article describes the transformational processes of modern family existence that result from the loss of values, the role-playing activity of a woman, and the disharmony of family relationships. The causes of transformation processes are technological-information changes, economic transformations, sexual and feminist revolutions. The result of social transformations has been cultural change, driven by the emergence of new values, norms, currents and ideologies. Migration processes, transnational families have formed distant relationships that break contact with an ancestral family and build a new family model.

Keywords: *transformation processes, family forms, values, transnational family.*

Постановка проблеми. Системні зміни в соціально-економічних тенденціях сучасного суспільства відобразилися на міцності сімейних цінностей. Сучасна сім'я, забезпечуючи добробут родини, утрачає розуміння подружніх відносин, обов'язків щодо виховання дитини, а також важливого соціалізувального чинника розвитку особистості. Існує необхідність у з'ясуванні фундаментальних цінностей сім'ї, визначення трансформаційних процесів, які змінили модель сімейних відносин та дослідження ціннісних пріоритетів сучасної молоді. Відповідні трансформаційні виклики спрямовано на знищення сім'ї як соціального інституту й онтологічного поняття. Революційність їхнього впливу відбувається через інформаційний простір, проведення різних парадів, форумів тощо. Доволі часто, керуючись принципами демократії, відповідне глобальне явище підтримують відомі особи, тобто актори, політики й уряди держав. Таке явище має назву «культура смерті», відповідне словосполучення застосував Папа Римський Іоанн Павло II у своєму посланні про істинні цінності, про зіткнення добра і зла, «культуру смерті» і «культуру життя», адже наша культура дозволяє війни, самогубства, гомосексуалізм, подружні зради, розлучення тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Однак варто згадати про теоретико-методологічний підхід наукового дослідження сім'ї. Зокрема, культурологічний концептуальний підхід (Л. Уайт, О. Радугін, Б. Малиновський та ін.) розглядає сім'ю в тісній взаємодії з культурою: культурні інститути регулюють традиції і культурні потреби сім'ї, відповідно її руйнування може призвести до порушень у системі соціальних взаємодій. Теоретики гендерноконцептуального підходу (С. де Бовуар, Б. Фрідан, Д. Грімшоут) основну силу суспільного розвитку бачать в особливостях відносин між чоловіком і жінкою, причому чоловіків розглядають як соціально привілейовану, а жінок як соціально підкорену стать [Руденеско, 2004, с. 186].

Масштабний науково-технічний прогрес негативно впливає на шлюб і сім'ю. Сферою руйнування стають не тільки деструктивні чинники, з-поміж яких порушення статевих взаємовідносин, розлучення, утрата рольових обов'язків тощо, а пропаганда гомосексуалізму, гендерна ідеологія та репродуктивні технології. Одностатеві «сім'ї» стають популяризаторами сурогатного материнства. Розвиток новітніх технологій сприяє розвитку нових типів сімей. Канадська дослідниця С. Коломбок виокремлює такі типи сімей, які скористалися заплідненням із пробірки, діти в лесбійських сім'ях і сурогатні сім'ї. Науковиця

звертає увагу на особливу форму сімейних взаємовідносин і психологічний стан батьків. Уважає, що рольові обов'язки виконують досить справно. Спілкуючись із такими батьками, дослідниця помітила низку характерних особливостей: сімейне життя подружжя з появою довгоочікуваної дитини стає більш цілеспрямованим, сімейні обов'язки виконують із особливою уважністю та вимогливістю. Соціально-емоційний і когнітивний розвиток дитини триває у стані спокою. Авторські висновки заперечують будь-які побоювання і підтримують розвиток нових форм сімей [Susan Golombok, 2006, с. 273].

Мета статті – обґрунтувати науково-теоретичні підходи існування сучасної сім'ї, її трансформаційних перетворень у сучасних умовах розвитку суспільства. Поставлені завдання спрямовані на дослідження теоретичних аспектів сімейних взаємовідносин на основі аналізу наукових підходів вітчизняних і зарубіжних вчених, визначення причин трансформації сім'ї та сучасних форм сімейних взаємовідносин.

Виклад основного матеріалу. Суспільні перетворення, які відбуваються у світі, на думку Ф. Фукуяма, пов'язані із глобалізаційними процесами, спричиненими економічними, політичними, технологічними впливами, що стирає межі території і сприяє поширенню «життєвого простору» людини. Світ став доступним для всіх й одночасно тіснішим, а ідея свободи й рівності найбільш цінна для всього суспільства. Відомо, що людина створена для активного життя в соціальному середовищі. Потребу бути з людьми особа відчуває навіть тоді, коли її з ними розлучають. Схильність до об'єднання заклала в людині сама природа. Людська особистість не може розвиватися й удосконалюватися поза суспільством.

У сучасному розумінні цінності – це ідеї, норми, процеси, відносини матеріального і духовного порядку, які мають об'єктивну позитивну значущість і здатні задовольняти певні потреби людей. Кожній особі притаманна своя специфічна ієрархія цих цінностей, які пов'язують індивідуальне й суспільне життя. Особистісні цінності відображаються у свідомості як ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особи, закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань, і відмежовують значущі, істотні для людини, від неістотних, незначущих. Таким чином, система цінностей визначає сутність як людини, так і певної спільноти, спрямованість її дій і вчинків.

Для детальнішого аналізу проблем сім'ї звернемося до її етимологічного роз'яснення. Відповідно до психологічного словника, сім'я – соціальний інститут, союз чоловіка і жінки, які вступили у шлюбні відносини й пов'язані спільним веденням домашнього побуту, прагненням до народження дітей, їхньої соціалізації і виховання [Титаренко, 2003, с. 76]. Можна стверджувати, що аксіологічним складником сім'ї є духовний обов'язок один перед одним у процесі реалізації функційних завдань.

Детермінантами порушення традиційного устрою сім'ї слугує зміна цінностей, ціннісної ієрархії під впливом інформаційного простору. Основою формування цінностей є сім'я як критерій оцінки ціннісних уявлень упродовж усього життя людини.

Постматеріалістичні цінності трансформували моделі сім'ї. Дослідники виокремлюють чотири сфери, що зазнали невідворотних радикально значущих перетворень, із-поміж них: технологічно-інформаційні зміни, пов'язані зі знанням і розвитком науки; економічні перетворення, пов'язані з новими секторами глобальної економіки та зміною гендерних ролей, у яких зросла професійна активність жінок. Соціальні зрушення обумовили нові суспільні рухи, сексуальну й феміністичну революції, зміни в подружньому та родинному житті, відповідно послабилася функція суспільного контролю. Результатом суспільних трансформацій стали культурні зміни, зумовлені появою нових цінностей, норм, течій та ідеологій.

Суспільні-політичні й економічні реалії призвели до порушення механізмів адаптації, відповідно зросла мобільність населення, значної деформації зазнали подружні взаємовідносини. Структурно-функційна трансформація сім'ї змінилася через невизначеність сімейних ролей, наслідком чого стали чисельні розлучення з подальшою орієнтацією на позашлюбні стосунки й повторний шлюб.

Найсуттєвішою особливістю шлюбно-сімейних відносин на цьому етапі є плюралізація форм шлюбу, різноманітність форм сімейних об'єднань і шлюбних стосунків. Науки, які вивчають сім'ю, виокремлюють такі трансформаційні моделі: крос-культурні сім'ї – партнерства, де присутні представники різних етнічних і соціальних груп; одностатеві партнерства з дітьми та без – сім'ї, де партнери однієї біологічної статі; громадянські шлюби – стосунки, які не зареєстровані, а базовані на домовленості й довірі партнерів; гостьові шлюби – зареєстровані законодавчо стосунки між людьми, які не мають спільного господарства, не проживають разом, не розділяють побут тощо.

Визначальна роль у формуванні, функціюванні та розвитку шлюбно-сімейних відносин належить жінці. Культурологічний стереотип про жінку пов'язаний із певними ознаками, а саме: продовження роду, мати-берегиня, жінка, створена для сім'ї, народження і виховання дітей тощо. Гендерна роль жінки в сучасному суспільстві зазнала значних змін. Особиста активність, виражена в професійному самовизначенні, змінила становище жінки в політичній і економічній сфері, трансформувала сім'ю. Жінки прагнуть реалізувати свої здібності, зробити кар'єру, провадити громадську роботу, інколи виконати роль «голови» сім'ї.

Трансформації рольової активності жінки в суспільстві й сім'ї були постійно різними. Жінкам стають нецікавими традиційні способи життя, вони прагнуть самоорганізовувати власне життя та цінують влас-

ну незалежність. Професійне становлення жінки, здатність вести бізнес формує емансиповану жінку з високою соціальною мобільністю, яка обирає ту модель сім'ї, яка не зруйнує її незалежності. Радикальні соціокультурні трансформації в інституті сім'ї спричинили демографічні зміни в шлюбно-сімейних відносинах, вплинули на розподіл статусно-рольових позицій. Зрозуміло, що відбувається переоцінка цінностей. Рольова позиція жінки змінюється під впливом зовнішніх соціальних умов і в результаті внутрішніх процесів розвитку.

У вітчизняних наукових дослідженнях бажання кожної жінки спрямоване на створення сім'ї, народження дітей, формування професійної кар'єри та матеріальну незалежність. Тобто, сучасна жінка прагне оволодіти комплексом суспільно значущих цінностей незалежно від ієрархії їх формування. Інформаційний простір розвивається під впливом масової культури. У цьому контексті доречно згадати і про вплив медіасередовища з новітніми медійними технологіями, який трансформував образ жінки. Наукові коментарі Г. П. Ковальова та В. О. Данильян дають змогу стверджувати про мас-медійний образ жінки [Ковальова, Данильян, 2012, с. 5].

«Гарна жінка, жінка-модель». Цей образ жінки формується за допомогою вербальної та візуальної інформації. У цій сфері працює новітня система технології краси із системами омолодження організму, фітнесом тощо.

«Ділова жінка, жінка-професіонал». Класифікатором цього образу є «бізнес-леді», які утримують клуби, ресторани, салони краси. Власне їхня професійна діяльність, стиль життя та образ формують стереотип поведінки.

«Щаслива жінка». Відповідний образ вимірюється увагою протилежної статі, любовними стосунками, сімейними відносинами, емоційними реагуваннями тощо.

«Секс-символ». Комплекс ознак, серед яких краса, стильність, сексапільність. Формування такого образу вимагає дотримання окремих вимог, супроводжуваних певним рівнем агресивності.

«Дружина-мати». Жінка-берегиня, яка виховує дітей. У медіапросторі цей образ часто супроводжують рекламуванням продуктів харчування, речей, необхідних для домашнього вжитку. Саме цей образ зберігає ціннісний складник сімейної жінки.

Процеси глобалізації вплинули на міжнародну мобільність населення, пов'язану з транснаціональністю, до якої і входить трудова міграція людей. Транскордонні зв'язки впливають на активацію підприємницької та економічної діяльності, на гендерну політику, сімейні стосунки та виховання.

Транснаціональні сім'ї в Україні формуються як наслідок трудової міграції людей у різні країни світу. Така форма сім'ї стала предметом обговорення на міжнародній конференції «Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання» у м. Львів (2012 р.). До дискусії долучилися соціологи, державні чиновники України й Італії. Достовірно невідомо, проте неофіційна інформація дає змогу констатувати, що за межами України перебуває близько 4,5 млн українських заробітчан. Основні напрямки трудової міграції: Росія (48,1%), Італія (13,4%), Польща (8,0%), Іспанія (13,4%), Португалія (2,6%) та інші країни (10%). На території нашої держави залишаються діти трудових мігрантів, якими опікуються родичі. За даними Інтернет-ресурсу, сімейні обов'язки поділяють: один із батьків – мама (44%) або тато (26%), бабусі (35%), сестри (14%), брати (12%). Причинами, які мотивують тривалі виїзди українців до країн Євросоюзу і Росії, є системні втрати робочих місць, низькі доходи й інші матеріальні потреби родини.

Тому, аналізуючи сім'ю, варто виокремити транснаціональну родину як малу соціальну групу, поєднану шлюбними чи родинними зв'язками, члени якої проживають окремо один від одного, однак зберігають відчуття єдності, працюють над забезпеченістю спільного добробуту та демонструють свою солідарність [Малиновська, 2012, с. 5]. Проблеми існування таких сімей часто перебувають у дистанційних взаємовідносинах, супроводжуваних стресами, тривогами, відчуттями провини тощо. Сімейне виховання реалізується через нове рольове поняття «Skype-мама». Відповідно втрачається зв'язок із прабатьківськими групами, а водночас – родинні традиції та стосунки. Молоде покоління українців уже не формує традиційної моделі сім'ї, не пов'язаної з родиною. Як відомо, моделі поведінки в сім'ї успадковуються, тобто молоді батьки відтворюють поведінку своїх батьків, а діти переймають їхні моделі як нормативи для свого життя.

Використовуючи дослідження громадської організацій «Відродження нації», яка працює на Тернопільщині, з'ясовуємо, що з цього регіону 33% громадян прибувають в Італію, де основу становлять жінки (станом на 2012 р.). Безумовно, майже кожна сім'я відчуває дефіцит уваги, спілкування, що відображається на психологічному здоров'ї. Серед основних психологічних проблем, які відчувають діти заробітчан, виокремлюємо такі: проблеми психологічного характеру, пов'язані з відчуттям самотності, зміною настрою та втратою соціальної мотивації, неуспіхами в навчанні або недостатніми її мотивами, а також відсутністю безпосереднього спілкування в розв'язанні особистих питань та обговоренні поточних справ.

Психологічний аспект існування транснаціональної сім'ї пояснено в типології італійського соціолога Віанелло Франческа Аліче, який виокремлює два профілі українських жінок-мігранток: перехідні й постійні мігрантки. Перехідний тип транснаціональних сімей пов'язаний із заробітком грошей, поліпшенням власного матеріального становища, поповнення капіталу родини тощо. Постійні мігрантки спрямовують трудові зусилля на особистісний розвиток, вивчають мову, розширюють соціальні мережі, часто об'єднують сім'ю на єдиній території проживання. Зазвичай це самотні матері з ушкодженою соціальною ідентичністю. Як зазначено у зверненні італійської громадської діячки Антонелли Коломбо, возз'єднання сімей – пріоритетне завдання соціальної політики кожної країни [Коломбо, 2012, с.27].

Емпіричні дослідження проблем сім'ї зазнали значних суспільних, демографічних, економічних, соціокультурних трансформацій, які зумовили диверсифікацію сімейних форм. Виникло нове явище – транснаціональна сім'я, для якої характерна географічна дисперсія сімейної групи і тривалість стійких зв'язків у результаті міграції. Саме поняття багатозначне. Зумовлені розбіжності – це результат гетерогенності сімейних транснаціональних форм, які мають дві категорії, а саме: транснаціональне батьківство і транснаціональна спорідненість [Малиновська, 2012, с. 7].

Унаслідок міграційних процесів з'явилося нове явище – дистантна сім'я. Життєдіяльність дистантних сімей відображено в працях О. Безпалько, К. Б. Левченко, В. С. Балабол, Д. І. Панішкевіч та інших. Такі сімейні взаємини часті для осіб особливих професій (моряків, геологів, військовослужбовців та інших) [Малиновська, 2012, с. 4]. До цієї категорії відносять і сім'ї трудових мігрантів. Суспільні реалії засвідчують, що дистантна сім'я позбавлена батьківської турботи, дистанційні форми сімейного спілкування залишають поза передачею молодому поколінню традицій сім'ї, способу ведення сімейного життя і виховання дітей. Відповідна відчуженість між прабатьківськими й молодими сім'ями впливає не тільки на психологічне здоров'я, але й часто стає причиною розлучень і неусвідомленості функційних обов'язків сімейного життя. Аналізуючи суспільні проблеми існування сім'ї, доречно констатувати, що для створення емоційного комфорту, абсолютного захисту людини, відновлення психологічних сил, важливе психологічне здоров'я сімейного оточення.

Щоб з'ясувати ціннісні пріоритети серед молоді, ми обрали психодіагностичну методику М. Рокича, яка дасть змогу констатувати її соціальну спрямованість.

На основі отриманих даних визначили ієрархію ціннісних орієнтацій, яка безпосередньо впливає на процес соціалізації особистостей. Результат ранжування підтверджує, що ціннісні орієнтації юнаків і дівчат суттєво різні. Зокрема, у дівчат перші три рангові місця посідають «здоров'я», «щасливе сімейне життя», «наявність хороших і вірних друзів», а вже потім – «суспільне визнання», «активне діяльне життя», «матеріальне забезпечення життя», «творчість», «краса природи і культури». Розподіл ціннісних орієнтацій у юнаків доводить протилежну соціальну позицію, де переважають «наявність хороших і вірних друзів», «матеріальне забезпечення життя», «активне діяльне життя», менше зацікавлення викликають «щасливе сімейне життя», «свобода», «розвиток», «творчість», «краса природи і культури».

Доцільно зазначити, що саме останню рангову позицію в дівчат і юнаків посідають такі цінності, як «творчість» і «краса природи і культури». Можна висловити думку про те, що естетизація навколишнього світу та формування суспільної краси через сприйняття та креативність менш цінна для молодих людей. Вони обирають шлях динамічного активного життя із суттєвими винагородами й задоволеністю особистих планів, які формують сенс їхнього життя.

Висновки. Головними причинами небажання укладати офіційний шлюб є зміна ціннісних пріоритетів населення, визначена трансформацією статевої моралі, сімейних стосунків, зміни соціокультурної позиції сім'ї і її ролі для суспільства і для окремої особистості.

Основною формою організації шлюбних відносин між чоловіком та жінкою в Україні залишається офіційно зареєстрований шлюб, однак соціальна політика держави повинна інформаційно впливати на збереження сім'ї, духовних основ її формування.

Література

1. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семи. СПб. : Питер. 656 с.

2. Ковалева Г. П., Данильян В. О. Трансформация женской гендерной идентичности в современном медиапространстве [*Вісник національного університету «юридична академія України імені Ярослава Мудрого»]. Серія «Філософія. Філософія права, політологія, соціологія».* 2012. Вип. №1(11) С. 54–63.

3. Малиновська О. Транснаціональна родина в контексті транс націоналізації міграції: концептуалізація понять. [*Транснаціональна сім'я як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи розв'язання] Збірник наукових статей і виступів на Міжнародній науково-практичній конференції,* 22 березня 2012 р. Львів: МІОК Національного університету «Львівська політехніка». С. 20–27.

4. Рудинеско Е. Розладнана сім'я. Пер. з фр. К.: Ніка. Центр. 232 с.

5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К.: Либідь. 376 с.

6. Коломбо А. Міська рада Мілану та політика прийому жінок та сімей мігрантів. [*Транснаціональна сім'я як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи розв'язання] Збірник наукових статей і висту-*

пів на Міжнародній науково-практичній конференції, 22 березня 2012 р. Львів: МІОК Національного університету «Львівська політехніка». С. 456–466.

7. Фрейд З. Психология бессознательного. М. : Просвещение, 448 с.

8. Фукуяма Ф. Сильное государство: управление и мировой порядок в XXI веке. М: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 220 с.

9. Хорни К. Женская психология. СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа. 218 с.

10. Families count: effects on child and adolescent development / edited by Alison Clarke- Stewart, Judy Dunn, 2006. 389 с.

Отримано: 25 жовтня 2019 р.

Прорецензовано: 9 грудня 2019

Прийнято до друку: 12 грудня 2019

e-mail: nazarevich.art@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-117-123

Назаревич В. В. Соціальна нетерпимість в освітніх установах як середовище остракізації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 117–123.

УДК 159.9.075

Назаревич Вікторія В'ячеславівна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету

СОЦІАЛЬНА НЕТЕРПИМІСТЬ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ОСТРАКІЗАЦІЇ

Мета статті – вивчити особливості явища соціальної нетерпимості, механізми її розвитку в контексті соціального існування, зокрема в освітньому середовищі. За допомогою методів системного та структурно-функційного аналізу наукових даних обґрунтовано та висвітлено наукові погляди на проблему соціального неприйняття, відкидання індивіда групою або окремою особистістю. Особливу увагу звернено на розгляд механізмів формування цього процесу як цілого і його структурних елементів, які можуть існувати поза системою виучуваного явища.

Зроблено висновки в системі розгляду поняття соціальної нетерпимості й освітнього середовища як джерела остракізації, що важливою причиною формування цього явища є стрес особистісного становлення. Нетерпимість невизначеності власних проявів, проблеми в їх ідентифікації, усвідомлення новоутворень у кожному з вікових періодів індивіда, а також, що кожен індивід має індивідуальні особливості проходження етапів особистісного становлення, що обумовлює нерозуміння, неоднозначність прийняття групою, може слугувати передумовою формування процесів нетерпимості й остракізації.

Ключові слова: *соціальна нетерпимість, агресія, остракізм, освітнє середовище, толерантність, інтолерантність, неоднозначність, невизначеність, соціальна ізоляція.*

Viktoriia Nazarevich,
PhD (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor of the Department of Age and Pedagogical Psychology
Rivne State University of Humanities

SOCIAL INTOLERANCE IN EDUCATIONAL ORGANISATIONS AS A SPACE OF OSTRACIZATION

In the article the authors try to determine the features of the social intolerance phenomenon in the system of the educational environment and systematized scientific views on the problem of social rejection, rejection of an individual by a group, or by a single person. The authors pay particular attention to the consideration of the formation mechanisms of this process in general, and its structural elements in particular that may exist outside the system of the phenomenon under study.

The article is devoted to the important analysis of the formation of the mechanism of rejection in the educational process, which affects a course of the personal being of individual individuals and social groups, primary factor in the formation of personality, passage of the stages of socialization, which is most determined by the social interaction of the person when he/she creates something fundamentally innovative.

It is pointed out that ostracism can manifest itself in a wide range of actions from avoiding through hate speech to physical trauma or even murder. The role of the authoritarian character of the individual, an interdependence of how well the reaction occurs when he/she is given an event, as a result of which there are ambiguous incentives or situations.

We indicate the role of the hierarchy of social statuses in the process of formation of group rejection as a condition for the emergence of complications, and, as a result, the unequal unity of society. The main reasons for the formation of ostracized tendencies in the educational context are also considered.

Moreover, the authors determine conclusions in the system of considering the concept of social intolerance, and the educational environment as a source of ostracization, which is an important reason for the formation of this phenomenon is the stress of personal development. Intolerance of the uncertainty of their own manifestations, problems in their identification, awareness of neoplasms in each of the age periods of the individual. Each individual has individual characteristics of passing through the stages of personal formation, which leads to misunderstanding, ambiguity of acceptance by the group. It can serve as a prerequisite for the formation of intolerance and ostracization processes in the educational space.

We see a further examination of this problem in a more detailed study of the main criteria for affective reactions that occur when there is a threat of belonging, ambiguity, ambiguity of situations and failure in relationships, as well as the study of the interdependence of tolerant education and ostracized tendencies in the context of intolerant manifestations of society.

Keywords: *social intolerance, aggression, ostracism, educational environment, tolerance, intolerance, ambiguity, uncertainty, social isolation.*

Постановка проблеми. Сучасна глобалізація інтенсифікує нетерпимість і стає соціальною і політичною проблемою. На Всесвітній конференції з боротьби проти інтолерантності в доповіді Комісії ООН

з прав людини наголошено, що у світі за останні роки спостерігається швидке зростання проявів цього явища у формі відкритого насильства, спрямованого на осіб з особливими індивідуальними проявами.

Проблеми подібних реакцій актуальні для України. Варто зазначити, що прояви зазначеного процесу, попри відсутність у країні відкритої дискримінації, визнання державою прав і свобод усіх груп населення, їх захист законодавством України й гарантування Конституцією, останнім часом набувають юридичного й політичного забарвлення.

На сьогодні проблеми прояву нетерпимості в молодіжному середовищі вийшли на той рівень, коли суспільство вже не може бути толерантним до цього питання. Агресивні й екстремістські вуличні формування стають серйозною загрозою для суспільства. Соціальна нетерпимість в освітніх установах є проявом, на який потрібно передовсім звертати увагу психологів і соціальних працівників навчального закладу задля профілактики остракізму як дисфункційної форми соціального контакту.

У зв'язку із зазначеним, актуальним постає питання організації профілактики негативних соціально-психологічних явищ у молодіжному середовищі. Одним із напрямів превентивної діяльності є виховання толерантності в молоді, насамперед в учнів загальноосвітніх навчальних закладів і студентів.

Формуванню нетерпимих афективних реакцій сприяє збільшення рівня загального стресу, обумовлене стрімким розвитком інформаційних технологій, доступності й обсягів одержуваної інформації.

Методологічні складники емпіричного аналізу попередніх досліджень розкривали чинники впливу на розвиток і становлення особистості, у якому соціалізація відіграє вирішальну роль. Спираючись на загальні концепти розуміння цього явища, погоджуємося з думкою, що «якісне моральне виховання відіграє вагоме значення у самовизначенні особи», яка набуває особливого значення в освітніх установах. Чинник розуміння і можливість прогнозувати персональні остракізаторські реакції на певні освітні ситуації дає змогу запобігти проблемам особистісного і міжособистісного спілкування, які створюють деструктивні стратегії розвитку індивіда. Вивчення проблем соціального неприйняття та його прояви остракізму відкриває нові теорії для підготовки до запобіглих травматичних ситуацій у період увіходження в новий соціальний простір або в деяких випадках узагалі уникнення потенційно важкої ситуації. Індивідуальний підхід педагогів і батьків до розуміння природи цього явища, що передбачає врахування особливостей становлення індивіда, спираючись на індивідуальні прояви кожного учасника освітнього процесу і механізмів остракізації, визначає можливість найкраще скерувати та забезпечити успішний розвиток особистості дитини.

У період особистісного розвитку індивід сприймає і засвоює стилі поведінки, неприємні або незвичні для соціуму, що надалі негативно впливає на особистісне становлення: проходження процесів адаптації, ідентифікації, засвоєння основ комунікативної компетентності та інших психологічних механізмів, які відіграють вагому роль у розвитку соціалізації індивіда в освітньому середовищі. Вивчення соціальної нетерпимості в освітніх установах як середовищі остракізації постає важливим методологічним завданням сучасної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціальної нетерпимості постійно потрапляє у фокус аналізу психологів, психотерапевтів, соціологів, педагогів та інших фахівців, які прагнуть зрозуміти механізми формування й особливості перебігу соціально-психологічного феномену неприйняття, розробити просвітницько-профілактичні заходи та корекційні впливи щодо зниження рівня соціальної нетерпимості в освітньому середовищі – первинному виховному полі формування особистості як суб'єкта соціальної спільноти.

К. Вільямс і К. Ґован розкривали вплив індивідуальних реакцій на остракізм. Експериментальні дослідження щодо відторгнення однолітків у дітей проводили М. Принштейн, Н. Кер, А. Картер-Совелл.

Бажання встановити й підтримувати безпечне і позитивне членство в соціальних групах, фундаментальну потребу в належності вивчали Р. Баумайстер, Н. Тайс, А. Страусс, Дж. Корбін. Айсенберґер розглядає явище соціальної нетерпимості як результат боязні вилучення з важливих соціальних груп і відносин.

Т. Картер-Совелл визначав роль контекстних чинників, Е. Коґен – виконання вимог щодо зниження майбутнього остракізму. Нетерпимість як прояв інтолерантності узагальнено розглядають Ю. Бромлей, Є. Головаха, І. Дубов, В. Зазикін та ін. Т. Адорно, Л. Берковиц описали соціально-психологічні особливості проявів нетерпимості. Р. Водак, В. Красних – особливості формування у свідомості концепту «чужий».

Спектр сучасних поглядів на це соціальне утворення та його прояви у вигляді остракізованих тенденцій первинного контакту й остракізації осіб із психофізіологічними особливостями, теоретично та методологічно варто деталізувати в деяких аспектах явища соціальної нетерпимості в освітньому середовищі

Мета статті – вивчити особливості явища соціальної нетерпимості, механізми її розвитку в контексті соціального існування, зокрема в освітньому середовищі.

Зважаючи на зазначену мету, поставлено такі завдання:

1. Висвітлити основні чинники розвитку явища соціальної нетерпимості.

2. Описати соціально-психологічні й індивідуальні чинники впливу на формування механізму остракізованих тенденцій первинного контакту в освітніх процесах.

3. Показати характерологічну картину особистості, яка є джерелом остракізму, в умовах середовища остракізації.

Матеріали і методи дослідження. Для реалізації мети дослідження застосовано системний і структурно-функційний методи теоретичного аналізу наукової літератури з психології нетерпимості, особливості перебування особистості в освітньому середовищі.

Для дослідження впливу освітянського простору як середовища остракізації індивіда синтезовано отримані аналітичні дані.

Виклад основного матеріалу. Історично проблема толерантності бере початок у релігійній нетерпимості та виражає компроміс, на який були змушені згодитися католики та протестанти після того, як стало очевидно, що жодна зі сторін не може перемогти. У XVII столітті розуміння толерантності було досить новим. Сучасні уявлення про поняття є чинником, що змінює громадський світ і захищає від несправедливості, обумовлені діяльністю філософів XVI–XVII ст., що виступали проти «терпіння нетерпимості». Дж. Локк у «Листах про толерантність» та Вольтер у «Трактаті про толерантність» закликали до терпимості між різними соціальними прошарками [2].

16 листопада 1995 року ЮНЕСКО впровадило поняття «толерантність» до реєстру міжнародних термінів. На XXVII сесії генеральної конвенції країн-членів ЮНЕСКО в Парижі було одноголосно ухвалено декларацію принципів толерантності та визначено 2000–2010 роки – міжнародним десятиліттям культури миру та ненасильства в інтересах дітей планети.

У загальноосвітніх закладах більш ніж 54 країн світу проводять уроки миру, найважливіше завдання яких – формувати в молоді розуміння єдності та взаємозалежності сучасного світу.

Інтерес до толерантності в Україні зумовлений відродженням національної свідомості й забезпечення культурного впливу на особистість громадян, збереження національної єдності, норм, цінностей суспільства, створення чинника внутрішньої стабільності та мирного розвитку суспільства [3]. Це зумовлює потребу в системному вивченні соціальної нетерпимості в освітніх установах як першоджерело формування особистості.

Освітнє середовище сприяє розвитку толерантності в суспільстві, впливає на досягнення прогресу. А. Ажман указує на те, що в сучасну епоху академічні інститути служать центром навчання молодого покоління. Учений стверджує: «Головна причина формування особистісної толерантності – обізнаність» [14].

Г. Аскарі Різві відзначає, що «роль учителів найважливіша у формуванні характеру учнів для досягнення міцного миру, спокою, заохочення прав людини та вирішення міжусобних конфліктів» [14].

М. Шмітт підкреслював роль навчальних закладів і вчителів у вихованні позитивного мислення й терпимості, нівелювання розпаду навчального процесу [15].

Кожен індивід має індивідуальні особливості проходження етапів особистісного становлення, що обумовлює нерозуміння, неоднозначність прийняття групою, що може слугувати передумовою формування процесів нетерпимості й остракізації в закладах освіти [12].

Психологічні наслідки неприйняття в освітній групі передбачають депресію, тривожність, низьку самооцінку, девіантну поведінку, формування адиктивних нахилів, агресію і участь у насильстві або злочинності.

Аналіз практичного аспекту перебування індивіда в умовах освітнього середовища дає змогу констатувати такі складники освіти як явища:

– Особистісне становлення – категорія, що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як момент взаємоперетворення протилежних і водночас взаємопов'язаних моментів розвитку – виникнення та зникнення; розвиток організованої моделі поведінки й відносин, яка робить індивіда відмітним. А. Адлер зауважує, що «становлення особистості відбувається завдяки постійній взаємодії темпераменту, характеру і навколишнього середовища» [7].

– Розвиток індивіда – це відносно стійкий зразок думок, почуттів і поведінки, які відрізняють їх один від одного [1]. Панівний погляд у психології особистості сьогодні вважає, що ця структура з'являється рано і продовжує еволюціювати впродовж усього онтогенезу [2]. Уважають, що риси характеру дорослого індивіда основані на темпераменті немовляти, що означає, що індивідуальні відмінності в характері й поведінці з'являються в ранньому віці, можливо, навіть до того, як розвивається мова або свідома ідентифікація себе. Незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріального й ідеального світосприйняття особи, яка, за поглядами Б. Обрі, задовольняється лише за наявності всіх умов:

- оборотність змін характеризує процеси функціювання (циклічне відтворення постійної системи функцій);
- відсутність закономірності характерна для випадкових процесів катастрофічного типу;

▪ за відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися, тому процес утрачає характерну для розвитку єдину, внутрішньо взаємозалежну лінію [6].

Діяльність – процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом або суб'єкт-суб'єктні відносини, під час яких один із учасників задовольняє будь-які свої потреби, досягає мети; будь-яка активність індивіда, яка має сенс. Діяльність характеризує свідомий аспект особистості (на відміну від поведінки) [4].

Для створення позитивних зав'язків і конструктивного проходження процесів становлення, розвитку й діяльності в освітянському просторі ця діяльність має надавати можливість проходження / засвоєння етапів / навиків. Аналізуючи складові елементи процесу освіти, варто зазначити, що всі основні, вищезазначені явища, якими супроводжується освітній процес, мають вплив на проходження етапів процесу перебування в освітньому середовищі. (див. рис. 1).

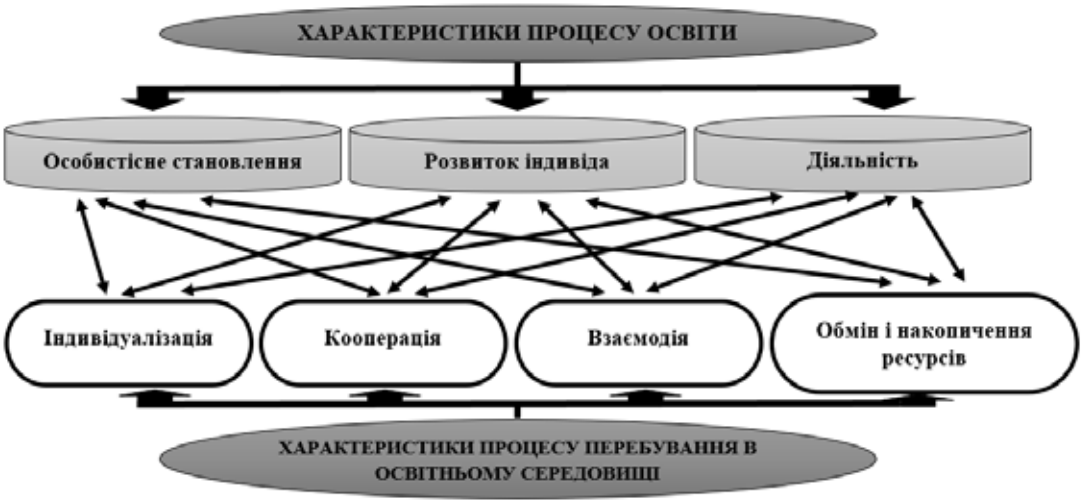


Рис. 1. Взаємозв'язок впливу явища освіти на процес перебування індивіда в освітньому середовищі

Індивідуалізація – процес проходження стану або якості особистості; відокремлення себе від інших, усвідомлення власних потреб чи цілей. Когнітивний опис самого себе, формування оцінної структури себе як суб'єкта освітянського простору. К. Роджерс характеризує індивідуалізацію як створення персональних сценаріїв у взаємодії з самооцінкою, самопізнанням і Я-соціальним особистості [9].

Дж. Келлі вказує на важливість засвоєння етапів міжособистісної та міжгрупової взаємодії, норм, правил, форм поведінки в процесі спілкування, який передбачає обмін інформацією, почуттями і здоровим глуздом за допомогою вербальних і невербальних повідомлень між двома або більше особами чи групами індивідів [11].

В. Мішель визначає явище співпраці як рекурсивний процес, у якому двоє або більше осіб, груп працюють разом задля досягнення спільних цілей за допомогою обміну інформацією, навчання і досягнення консенсусу. Через кооперацію відбувається відкриття й усвідомлення наявних групових і соціальних статусів, ідентифікація себе в груповому просторі академічних комірок [5].

Обмін і накопичення ресурсів – набуття особистісної вмотивованості й можливості приймати необхідні зміни для зменшення психологічних загроз, научіння інтерпретації і нормативної реакції на нову інформацію, яку засвоює особистість у процесі навчання. Вплив спілкування та соціального прийняття на поведінку особи значно варіюється залежно від того, на якому рівні перебувають комунікативні здібності індивіда [4].

Актуалізуючи перебіг процесів у сучасному просторі освіти, ми виявили, що освітні установи – середовище остракізації індивіда. Аналізуючи процеси, що впливають на особливості проходження особи соціалізації, визначили характерологічні особливості проявів механізму соціального неприйняття як форми остракізму (див. рис. 2.) Прояви остракізму, які спостерігаємо в принциповості, небайдужості та вимогливості, мають деструктивний напрямок ідентифікації.

Г. Померанц розглядає соціальне неприйняття як реакцію на «чужих», «не таких», не належних до групи, що передбачає усвідомлення якості внутрішньої групи в напрямку до аутгрупи (прояву характеру й волі, вияв внутрішньої переконаності індивіда, його усталеного погляду на склад, особливості спілкування і нормативність афективних реакцій у сталій або новоствореній групі осіб) [12].

Рис. 2. Вплив остракізму на процес соціалізації індивіда в контексті освітянського простору

Г. Лебон, розглядаючи психологічну ієрархію соціальних статусів, указував на те, що соціальне неприйняття починає проявлятися в дитячих закладах дошкільної освіти, коли відбувається розподіл на групи, що несвідомо запускає механізми «конкуренції» як у між групових, так і внутрішньогрупових відносинах, породжує зацікавленість у перебуванні в цьому процесі та небайдужість до його проявів, що слугує причиною проявів агресивної поведінки окремих індивідів [13].

Вимогливість має високий рівень вимог до учасників групових процесів, їхніх індивідуальних проявів, якості поведінки. Вимогливість у закладах освіти передбачає небайдужість індивіда до групи і її процесів, а також до відповідного рівня знань і умінь, ініціативності, культури й інших складників характеристик особистості.

Н. Луман розкриває ідею диференційованості освітнього середовища, указуючи на соціальну нерівність як прояв свідомості соціуму. Автор зазначає, що ієрархія соціальних статусів і остаракізація, основана на її фундаменті, – умова виникнення системності й нерівної єдності соціуму [15]. Проєктуючи його думку на феномен освіти, указуємо на можливість цілісності освітнього феномену лише за умови існування процесів нерівності та внутрішньої диференціації, обумовлених зовнішніми проявами розділення груп і нерівністю соціальної системи щодо структури освітнього середовища.

Комунікативні процеси в системі освіти виникають у зв'язку з наявною інформаційною, ціннісною та іншими видами нерівності.

За допомогою методів теоретичного аналізу інформації доведено: остракізація в освітніх закладах може бути проявом агресії, страху, механізмів адаптації, конкуренції, усвідомлення індивідом власної меншовартості й асоціальних нахилів особистості, які поділяються на вербальні, фізичні, віртуальні і сексуальні форми прояву, однак, можуть мати однаковий спектр причин: стан сімейного благополуччя остракізатора, статеве дозрівання індивіда і т.і. [2] (див. табл. 1.).

Негативні реакції інших людей набувають різних форм: незацікавленість, критика, упередження, уникнення, неприйняття, зрада, стигматизація, зневага, залишення, образа, залякування, що мають загальний вплив на емоції, самооцінку й поведінку [1].

Говорячи про профілактику соціального неприйняття, зважаємо на «Толерантність як окрему концепцію виховання» Дж. Локка, Б. Спінози, Дж. Стюар Мілл, яка вказує на її унікальний вплив на освіту та соціальну політику. Освіта, спрямована на сприяння гармонійному суспільству, мала б зосередити увагу на відносинах між мораллю та толерантністю [2]. Обґрунтована толерантність у теоріях моралі дозволяє альтернативний виховний підхід для сприяння гармонійним міжгруповим відносинам.

Частина цієї освіти передбачає вироблення сильного почуття справедливості та здатності співпереживати тяжкому становищу інших за расовими ознаками, етнічною належністю чи національністю [10].

Таблиця 1

Форми прояву нетерпимості в освітньому середовищі

№	Форма	Прояви	Причина
1	Вербальний	Словесне знущання або залякування за допомогою жорстоких слів, яке передбачає постійні образи, погрози й неповажні коментарі.	Часто розвитку остракізаторських тенденцій сприяє виховання в сім'ї: конфлікти між батьками, неповага один до одного, обмеження прав дитини, залякування. Насильство над дитиною в сім'ї може спровокувати в неї бажання домінувати над іншими поза власним будинком. Прагнення принизити або покалічити інших, спровоковане почуттям власної неповноцінності. Статеве дозрівання. Під час гормональної перебудови в крові підвищується тестостерон і адреналін. Це призводить до збільшення агресії, виникає схильність до садизму.
2	Фізичний	Агресивне фізичне залякування полягає в багаторазово повторюваних ударах, стусанах, підніжках, блокуванні, поштовхах і дотиках небажаним і неналежним чином.	
3	Віртуальний	Застосування тактики ізоляції, навмисне недопускання до участі в роботі групи.	
4	Сексуальний	Оголення перед особою статевих органів і сідниць, підглядання за нею, коли вона цього не підозрює.	

Висновки й перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз аспектів соціальної нетерпимості в освітніх установах дав змогу обґрунтувати поняття нетерпимості як відсутність лояльного ставлення до осіб із різними поглядами або особливими індивідуальниими проявами, а також можливість стверджувати, що освітнє середовище сприяє розвитку толерантності в суспільстві та впливає на досягнення прогресу лише за умови обізнаності.

Указано на найбільш важливу ланку у формуванні характеру особистості для досягнення соціального прийняття, спокою, заохочення прав людини та вирішення міжусобних конфліктів.

Висвітлено важливість створення позитивних зав'язків та конструктивного проходження процесів становлення, розвитку й діяльності в освітньому просторі. Визначено, що цей процес має надавати можливість проходження та засвоєння окремих етапів і навичок індивідуалізації (процесу відокремлення себе від інших, усвідомлення власних потреб чи цілей; міжособистісної та міжгрупової взаємодії, норм, правил, форм поведінки в процесі спілкування, який включає в себе обмін інформацією, почуттями і здоровим глуздом за допомогою вербальних і невербальних повідомлень між двома або більше особами чи групами індивідів), міжособистісної та міжгрупової взаємодії, кооперації або співпраці.

Описано особливості соціальної нетерпимості освітніх установ як середовища остракізації індивіда за такими причинами: усвідомлення якості внутрішньої групи в напрямку до аутгрупи (проявляється у підозріливості до діяльності інших, принциповості по відношенню до нових членів групи); розподіл на групи, що несвідомо запускає механізми «конкуренції», породжує зацікавленість у перебуванні в цьому процесі та небайдужість до його проявів; вимогливість до учасників групових процесів, їхніх індивідуальних проявів, якості поведінки; оцінка відповідності рівня знань і умінь, ініціативності, культури і інших складових характеристик особистості. Неприйняття в освітніх установах може бути проявом страху, механізмів адаптації, конкуренції, усвідомлення індивідом власної меншовартості та асоціальних нахилів особистості.

Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо в більш розгорнутому вивченні основних критеріїв афективних реакцій, що виникають в разі загрози належності, неоднозначності, невизначеності ситуацій і відмови в стосунках; дослідженні взаємозалежності толерантного виховання й остракізських тенденцій у контексті нетерпимих проявів суспільства.

Література

1. Данн К. Законодавча різноманітність і соціальна терпимість: як багатопартійні системи призводять до толерантних громадянам. *Журнал виборів, громадської думки і партій.* 2009. №19. С. 283 – 312.

2. Матієнко О. С. Толерантність. Введення в проблему. Вінниця: ВДАУ, 2016. 40 с.

3. Василевич В.В., Т. Л. Кальченко, С. А. Мозоль, Е. В. Расюк. Методичні рекомендації щодо запобігання поширенню нетерпимості в Україні. Київ: КНУВС, 2010. 59 с.

4. Подолець В. В. Российская история и глобальная экономика. Философия, люди, экономика: новосозданная XXI столица. Саратов: *Научная книга.* 2004. С. 171–175.

5. Aronson E. Social Psychology. New York: *Pearson Prentice Hall.* 2007. 113 c.

6. Aubrey B. Managing Your Aspirations: Developing Personal Enterprise in the Global Workplace. *McGraw-Hill.* 2010. С. 9 – 10.

7. Caspi A. Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry.* 2001. №12. С. 49 – 66.

8. Foot K. Cultural-Historical Activity Theory as Practical Theory: Illuminating the Development of a Conflict Monitoring Network. *Communication Theory.* 2001. №11. С. 56–83.

9. Hengehold L. Simone de Beauvoir's Philosophy of Individuation: The Problem of the Second Sex. Edinburgh: University Press, 2017. 41 c.

10. Martin R. Processes of Social Control, Control and Change: Compliance, Obedience to Power and Innovation. Los Angeles: SAGE Publications, 2007. 332 с.

11. Morton D. Interpersonal and Intergroup Processes. The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice. San Francisco: *Jossey-Bass Publishers.* 2000. С. 21–209.

12. Moy P. The Spiral of Silence and Public Opinion on Affirmative Action. *Journalism and Media Quarterly.* 2001. №78. С. 7–25.

13. Mutz D. C. Tolerance. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. 2001. С. 15766–15771.

14. Patti M. Media Effects: Theory and Research. *Rev. Psychol*. 2016. №67. С. 315–388.

15. Schmitt M. Stereotypical intra-group displacement as self-defense against relative deprivation: evidence of a longitudinal study of the process of German unification. *European Journal of Social Psychology*. 2002. №32. С. 309–326.

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Отримано: 20 грудня 2019 р.

Прорецензовано: 27 грудня 2019 р.

Прийнято до друку: 27 грудня 2019 р.

e-mail: madman.with.the.lab@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-125-130

Онопченко І. В. Медіативний ефект ранніх дисфункційних схем на прояви трудоголізму в учителів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 125–130.

УДК 159.9.072.432

Онопченко Ірина Вікторівна,
здобувач кафедри загальної і соціальної психології та соціології
Східноєвропейського університету імені Лесі Українки, м. Луцьк

МЕДІАТИВНИЙ ЕФЕКТ РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ НА ПРОЯВИ ТРУДОГОЛІЗМУ В УЧИТЕЛІВ

Статтю присвячено вивченню на теоретичному та емпіричному рівні медіативного впливу ранніх дисфункційних схем на прояви трудоголізму у шкільних педагогів. Для проведення емпіричного дослідження ми використали методику «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко та опитувальник «YSQ – S3» в адаптації М. Падун. Результати дослідження дали змогу дійти висновку, що трудоголізм учителів пов'язаний із такими ранніми особистісними дисфункційними схемами: схемою очікування катастрофи, самопожертви, покарання, негативізму (песимізму), пошуку схвалення та надвисоких стандартів (гіперкритичності).

Ключові слова: *трудоголізм, трудоголік, ранні дисфункційні схеми, адикція, поведінкова адикція, схема-терапія.*

Iryna Onopchenko,
graduate student of the department of general and social psychology and sociology,
Lesya Ukrainka Eastern European National University

MEDIATE EFFECT OF EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS ON WORKAHOLISM IN TEACHERS

This article aims to explore an indirect effect of early maladaptive schemas on workaholism in teachers. The paper provides a general view of 18 early maladaptive schemas introduced by J. Young. Early maladaptive schemas are self-defeating, emotional and cognitive patterns derived from childhood and repeated throughout the life. These negative patterns of behavior have a poor impact on mental health and are aligned with psychological deviations, including workoholism as an addiction. The article highlights the problem of workaholism as one of the urgent problemsof modern society, since workaholism is considered as a positive phenomenon contributing a lot to the sustainability of economic development. More specific aim of the current research is to examine the association of workaholism and early maladaptive schemas. The study applies measures Workoholism Facet-Based Scale adopted by I. Onopchenko and YSQ-S3 adopted by M. Padun to assess workoholism and maladaptive schemas in teachers.

The results of the research suggest that workaholism in school teachers is associated with early maladaptive schemas, notably self-sacrifice, unrelenting standards (hypercriticalness), approval-seeking (recognition-seeking), negativity (pessimism), punitiveness and vulnerability to harm or illness. An important finding of our study is that correlation between desire to high standards and workaholism is mediated by the indirect effect of self-sacrifice scheme. The prospects of further research are linked to study of workaholism in the context of the psychological well-being and quality of life of this professional group.

Keywords: *workaholism, early maladaptive schemas, addiction, behavior addiction, schema-therapy.*

Постановка проблеми. Вимоги до педагогів у закладах середньої освіти зростають щороку, що не може не впливати на життя вчителя. Збільшення обсягу роботи, потреба вдосконалювати свої знання у зв'язку із запровадженням нових норм, реорганізація навчального процесу, удосконалення навчальної системи, збільшення тривалості робочого дня, пов'язані зі специфікою роботи, перенавантаження, потреба проводити допоміжні уроки, факультативи, бажання бути репетитором – усе це призводить до того, що професійна діяльність посідає провідне місце в житті педагога. Може статися так, що праця витіснить усі інші види діяльності: відпочинок, час, який потрібно провести із сім'єю, догляд за своїм здоров'ям, хобі тощо. У випадку, коли людина жертвує всім заради викладацької діяльності, кладе на вівтар науки своє здоров'я, сімейний стан, соціальні контакти, є сенс розпочати розмову про трудоголізм. Уперше трудоголізм як клінічний феномен описав американський психолог і релігійний проповідник В. Оутс 1971 року. Він не тільки ввів термін «трудоголізм», але й схарактеризував ознаки цієї поведінкової залежності. На думку В. Оутса, трудоголіки – це особи, які відчувають психологічну залежність від роботи та компульсивну потребу працювати. Незважаючи на те, що трудоголізм вивчають уже понад 50 років, цій проблеми присвячено не так багато досліджень у зв'язку із тим, що в багатьох країнах, зокрема й в Україні, трудоголізм – це соціально схвалювана форма поведінки особистості [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дж. Янг створив інноваційний інтегративний підхід у психотерапії, який отримав назву схема-терапія. Схема-терапія була розроблена як модифікація когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) для клієнтів, з якими стандартна КПТ була недостатньо ефективною, та поєднує в собі елементи КПТ, гештальт-терапії, а також психоаналітичної та конструктивістської шкіл психології.

Основні теоретичні елементи в концепції схема-терапії такі:

1) базові емоційні потреби;
2) ранні дисфункційні схеми;
3) дисфункційні копінг-стратегії;
4) режими функціювання схем (дисфункційні режими).

Якщо в дитинстві особи не були задоволені базові емоційні потреби, як-от, потреба в любові, розумінні, автономії, прив'язаності, особистісних межах тощо, тоді це могло призвести до формування в неї ранніх дисфункційних схем і дисфункційних режимів.

Ранні дисфункційні схеми – це негативні життєві схеми (патерни) сприйняття, емоційного реагування та фізичних відчуттів, які формуються в дитинстві внаслідок дисфункційної взаємодії зі значущими в житті особи людьми. Ці схеми, формуючись у дитинстві, продовжують розвиватися впродовж життя та впливають на життя особи навіть у тих випадках, коли вони неефективні [3]. Дж. Янг виокремив 18 ранніх дисфункційних схем, диференційованих на 5 груп (табл. 1) [9].

Таблиця 1

Ранні дисфункційні схеми

Група схем	Схема
1. Утрата зв'язку та відкинення	1.1. Покинення/Нестабільність стосунків
	1.2. Недовіра/Скривдження
	1.3. Емоційна депривація
	1.4. Дефективність/Сором
	1.5. Соціальна ізоляція/Відчуження
2. Обмежена автономія, здатність досягати успіху і реалізовувати себе.	2.1. Залежність/Безпорадність
	2.2. Очікування катастрофи, вразливість до кривд і хвороби
	2.3. Злиття/Невідокремлена особистість
	2.4. Некомпетентність/Неминучість невдач
3. Порушення меж	3.1. Особливий статус і права
	3.2. Недостатній контроль/самодисципліна
4. Спрямованість на інших	4.1. Підкорення
	4.2. Самопожертва
	4.3. Пошук визнання
5. Надмірна пильність та інгібіція	5.1. Негативізм/Песимізм
	5.2. Емоційна інгібіція
	5.3. Надвисокі стандарти/Гіперкритичність
	5.4. Покарання

1.1. Покинення/Нестабільність стосунків. Особи, у яких виражена ця дисфункційна схема, уважають, що сформовані в них близькі відносини так чи так припиняться найближчим часом.

1.2. Недовіра/Скривдження. Особи з цією схемою очікують, що інші люди заподіють їм шкоду, обмануть або зрадять.

1.3. Емоційна депривація. Ця схема основана на переконанні, що емоційних потреб індивіда ніколи не зрозуміють інші люди, а також удоволенні.

1.4. Дефективність/Сором. Особа вважає, що вона дефективна, неповноцінна, та якщо з нею зблизяться, то неодмінно це зрозуміють і відмовляться від відносин. Відчуття власної неповноцінності часто призводить до сильного відчуття сорому.

1.5. Соціальна ізоляція/Відчуження. Особа, у якої виражена ця дисфункційна схема, переконана, що вона ізольована від суспільства, відрізняється від інших і не може стати частиною світу.

2.1. Залежність/Безпорадність. Люди з цією схемою переконані в тому, що вони нездатні самостійно справлятися зі своїм життям і відчувають себе безпомічними перед повсякденними проблемами.

2.2. Очікування катастрофи, уразливість до кривд і хвороби. Такі люди вважають, що світ – це дуже небезпечне місце, у якому в будь-яку хвилину може статися щось погане, наприклад, хвороба, катастрофа, аварія тощо.

2.3. Злиття/Невідокремлена особистість. Особи, у яких виражена ця дисфункційна схема, уважають, що без іншої людини їхнє життя не має сенсу; ці люди надмірно залучені в чуже життя й часто переконані, що це абсолютно нормально.

2.4. Некомпетентність/Неминучість невдач. Такі особи гадають, що вони менш розумні та здібні, ніж більшість людей, і допускають, що нездатні досягти життєвих цілей, доступних усім іншим.

3.1. Особливий статус і права. Ці люди думають, що вони завжди мають отримувати все, чого хочуть, незалежно від своїх реальних потреб чи почуттів інших людей. Уважають себе особливими та відчувають себе вразливо, якщо виявляється, що вони такі самі, як усі.

3.2. Недостатній контроль/самодисципліна. Ця схема основана на небажанні або нездатності особи контролювати свої почуття та бажання.

4.1. Підкорення. Відчувають себе у ситуації, у якій вони зобов'язані діяти так, як того хочуть від них інші особи. Переконані в тому, що станеться щось погане, якщо вони будуть чинити так, як самі того бажають.

4.2. Самопожертва. Ця категорія осіб припускає, що не вони не мають права піклуватися про свої потреби, не попіклувавшись спочатку про інших людей. Відчувають вину, якщо їхнє життя спричинює незручності іншим.

4.3. Пошук визнання. Самооцінка осіб із вираженою дисфункційною схемою пошуку схвалення залежить від того, як їх оцінюють інші. Ці люди потребують уваги від інших задля того, щоб просто почувати себе добре.

5.1. Негативізм/Песимізм. Ці люди переконані в тому, що світ – погане, похмуре місце, і, щоб не відбувалося, усе закінчиться погано.

5.2. Емоційна інгібіція. Такі особи вважають, що емоції в їхньому житті не потрібні, а їх прояви – недопустимі. Відчувають порожнечу та безглуздість свого життя через те, що не контактують зі своїми переживаннями та потребами.

5.3. Надвисокі стандарти/Гіперкритичність. Переконані, що якщо їхня поведінка або досягнення не відповідають високим стандартам, то їх не можуть сприйняти або полюбити. Досягнення не приносять задоволення, бо такі люди вважають, що завжди можна зробити краще.

5.4. Покарання. Особи з цією дисфункційною схемою впевнені в тому, що за свою недосконалість і недосконалість інших обов'язково потрібно понести кару. Ненавидять себе, коли допускають помилки, зляться, коли люди роблять те, що вважають помилковим [9].

На сьогодні дослідники (Г. Волер, Р. Шах, В. Оганян, П. Еліот, Дж. Блісет, К. Меєр, К. Діксон, Дж. Селінгс, Л. Вліерберге, Л. Гусенс, З. Юнока, Т. Толгіес, П. Зобор, Р. Дейл, К. Пауер, С. Кейн, А. Стюарт, Л. Мюрей, М. Люмлі, К. Харкнес) розглядають ранні дисфункційні схеми як предиктори розвитку різноманітних відхилень, адикцій і психопатологій [5, 6, 8, 10].

Мета статті та завдання статті. – на теоретичному й емпіричному рівнях дослідити вплив ранніх дисфункційних схем на прояви трудоголізму в учителів.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми використовували методику «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко [1] й опитувальник «YSQ – S3» в адаптації М. Падун [2] для визначення ранніх дисфункційних особистісних схем.

Психометричні характеристики методики «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко. Опитувальник апробовано на базі СНУ ім. Лесі Українки впродовж 2019 року з урахуванням основних психометричних вимог щодо стандартизації та апробації психологічних методик. Опитувальник «Шкала трудоголізму» має високий рівень психометричних характеристик: коефіцієнт α-Кронбаха становить 0,712, що говорить про високий рівень узгодженості методики. Конструкта валідність опитувальника була оцінена за допомогою кореляційного аналізу між результатами методики «Шкала трудоголізму» з отриманими за допомогою методики «Дослідження вольової саморегуляції» (Є. Ейдман, А. Звєрьков) даними. Кореляційний аналіз дав змогу встановити значущі зв'язки між результатами опитувальника «Шкала трудоголізму» та шкалами методики «Дослідження вольової саморегуляції» ((настирність: $r=0,292$, $p<0,05$, самовладання: $r=0,180$, $p<0,05$, загальний індекс: $r=0,253$, $p<0,05$). Методика «Шкала трудоголізму» складається з 18 тверджень, респонденти мають оцінити, наскільки кожен із пунктів опитувальника відповідає їм за допомогою шестибальної шкали Лайкерта. 16 запитань мають прямий порядок обрахунку, 2 – зворотній. Методика дає змогу отримати результати за 6 шкалами, кожна з яких описує поєднання певної модальності з ресурсом.

Таблиця 2

Модальності та ресурси методики «Шкала трудоголізму»

Модальності	Ресурси
a1 – когнітивна (думки про роботу);	b1 – час
a2 – емоційна (почуття щодо роботи);	b2 – зусилля.
a3 – інструментальна (робота).	

У таких спосіб методика «Шкала трудоголізму» містить такі шкали (структури):
1. a1b1 – поєднання когнітивної модальності з ресурсом часу;
2. a1b2 – поєднання когнітивної модальності з ресурсом зусиль;
3. a2b1 – поєднання емоційної модальності з ресурсом часу;
4. a2b2 – поєднання емоційної модальності з ресурсом зусиль;
5. a3b1 – поєднання інструментальної модальності з ресурсом часу;
6. a3b2 – поєднання інструментальної модальності з ресурсом зусиль;

Психометричні характеристики методики «YSQ-S3». Ця методика була апробована в багатьох країнах на клінічних вибірках і має високий рівень психометричних характеристик. Субшкали опитувальника мають високу внутрішню консистентність і надійність. Значення коефіцієнта α-Кронбаха – від 0,68 до 0,96. Також було встановлено, що методика здатна задовільно диференціювати опитуваних за критерієм особистісної тривожності – особи, що мають яскраво виражені ознаки дисфункційних схем, демонструють високий рівень тривожності [2]. Методика «YSQ-S3» складається з 90 запитань, респонденти повинні оцінити за допомогою шестибальної шкали Лайкерта, наскільки кожне з тверджень опитувальника відповідає їм. Для інтерпретації результатів обраховують суму оцінок за кожною з 18 шкал методики.

Таблиця 3

Описові параметри вибірки досліджуваних

	Кількість	Відсоток			
Стать: жінка/чоловік	51/2	99%/1%			
Сімейний стан: у шлюбі/вільна(ий)	45/8	96%/4%			
Професійний статус: повний робочий день	53	100%			
	N	Мін. значення	Макс. значення	Серед. значення	Серед. квадрат. відхилення
Вік	53	26	64	46,47	10.16
Стаж	53	4	44	24,05	10.96

Дослідження відбувалося на базі Луцького ліцею №3, Луцької гімназії №18 та Луцької загальноосвітньої школи №23. В опитуванні взяли участь 53 педагоги віком від 26 до 64 років зі стажем роботи від 4 до 44 років. Середній вік респондентів становить 45 років, а середній стаж роботи – 24 роки. Здебільшого опитувані були заміжніми жінками (99% жінки, 96% – у шлюбі). Усі опитувані працювали повний робочий день і мали як мінімум 18 робочих годин на тиждень.

Оскільки вибірка містить більше ніж 30 осіб, відповідно до центральної граничної теореми (n=53>30) і першого дослідницького питання, було використано кореляцію Пірсона. Результати кореляційного аналізу відображено в таблиці 4.

Таблиця 4

Результати кореляційного аналізу показників трудоголізму та ранніх дисфункційних схем у вчителів

Змінні	Трудоголізм	Схема самопожертви	Схема надвисоких стандартів	Схема пошуку визнання	Схема негативізму	Схема покарання	Очікування катастрофи
Трудоголізм	-	0,412**		0,305**	0,310**	0,432**	0,282*
Схема самопожертви	0,412**	-	0,691**	0,546**	0,575**	0,481**	
Схема надвисоких стандартів	0,394**	0,691**	-	0,419**	0,529**	0,653**	**
Схема пошуку визнання	0,305**	0,546**	0,419	-	0,567**	0,529**	**
Схема негативізму	0,310**	0,575**	0,529**	0,567**	-	0,828**	**
Схема покарання	0,432**	0,481**	0,653**	0,529**	0,828**		-
Схема катастрофи	0,282*						

Примітка. *p<0,05; **p<0,01

З таблиці 4 видно, що переважна більшість ранніх дисфункційних схем, пов'язана зі сферою спрямованості на інших, що часто супроводжується пошуком високих стандартів. Учителі вважають, що

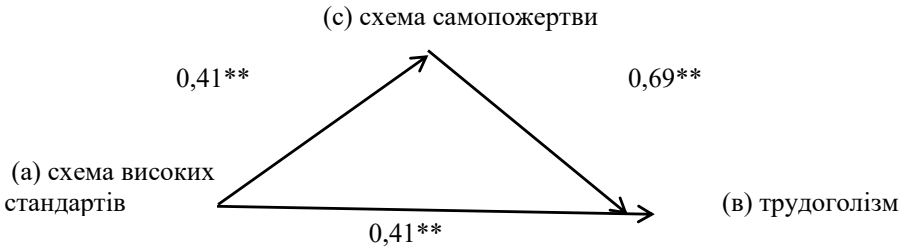
вони мають бути найкращі, друге місце для них неприйнятне, вони повинні якнайкраще виконувати свої обов'язки, аби уникнути покарання та публічного приниження. При цьому знайомства зі статусними людьми також є показником високих стандартів і досягнень.

Зі сфери надмірної пильності спостерігаємо значущий зв'язок із розвитком негативного/песимістичного прогнозу, що узгоджується з постійним очікуванням на катастрофу. Таким чином, здатність досягати й реалізовувати себе розглядаємо крізь призму схеми очікування на катастрофу та песимістичних прогнозів, що призводить до надзвичайно високих стандартів, пошуку схвалення. Цікавим є зв'язок трудоголізму зі схемою жертви, що передбачає визнання того, що весь вантаж професійних і сімейних проблем лягає саме на них, відповідно відсутність вільного часу для себе. Можемо припустити, що ця схема тісно пов'язана з орієнтацією на інших: виконання ролі самопожертви допомагає отримати визнання з боку інших, адже вся поведінка спрямована на них.

Результати кореляційного аналізу дають змогу перейти до наступного етапу нашого емпіричного дослідження й установити медіативний ефект схеми самопожертви на взаємозв'язок схеми наслідування високих стандартів і трудоголізму. Для ролі медіатора обрано схему самопожертви, адже за Дж. Янгом, – це остаточна стадія негативної динаміки поведінкових патернів, які зазвичай відбуваються в такій послідовності: підкорення-уникнення-самопожертва [9]. На етапі підкорення людина намагається йти за схемою та задовільнити її вимоги; на етапі уникнення (виникають різного роду адикції), на етапі самопожертви особа розглядає себе як жертву обставин.

Аби дослідити медіативний ефект схеми самопожертви на взаємозв'язок схеми наслідування високих стандартів і трудоголізму, регресійний аналіз відбувався на основі медіативної триетапної моделі [4]. Схема самопожертви є медіатором.

Перший етап відображає, що схема наслідування високих стандартів є значущим предиктором трудоголізму (B=0,82, 95% CI [42,37; 60,57], β= 0,41, t=3.23, p=0,004). Другий етап свідчить про те, що схема наслідування високих стандартів є значущим предиктором схеми самопожертви (B= 0,69, 95% CI [2,11; 9,37], β=0,69, t=6,94, p<0,001). Третій етап відображає, що схема самопожертви є значущим предиктором трудоголізму (B=0,82, 95% CI [41,27; 59,8], β=0,41, t=3,225, p=0,002). Коефіцієнт стандартизованого регресійного зв'язку між показниками схеми високих стандартів і трудоголізму значно зменшуються, коли з'являється медіативний ефект схеми самопожертви (B=0,42, 95% CI [38,58; 58,28], β = 0,21, t=1,19, p=0,233). Тест на визначення значущості взаємозв'язку між етапами (а і в) та (в і с) свідчить про помірний ступінь вираження сили ефекту: 0,69 * 0,41=0,28 (рис.1).



Примітка. **p<.01

Рис.1. Медіативна модель непрямого ефекту схеми самопожертви (медіатор) на взаємозв'язок схеми високих стандартів (незалежна змінна) та трудоголізму (залежна змінна)

Результати дослідження дають змогу дійти таких **висновків**. Трудоголізм учителів пов'язаний із ранніми особистісними дисфункційними схемами зі сфер спрямованості на інших, надмірної пильності й обмеженої здатності досягати успіху. Важливим висновком дослідження є те, що взаємозв'язок між прагненням до високих стандартів і трудоголізмом опосередковане непрямим ефектом схеми самопожертви. Уявлення про себе як жертву обставин і спрямування на інших, а не на власні потреби, на наш погляд, – серйозна загроза для психічного добробуту вчителів. Дослідження трудоголізму в контексті психологічного добробуту та якості життя цієї професійної групи становить **перспективи** наших досліджень.

Література

1. Онопченко І. В. Психологічна валідизація і культурна адаптація опитувальника «The Workaholism Facet-Based Scale» (WFBS) *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія».* 2019. №9. С. 107–117.

2. Падун М. Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика. 2018. 382 с.

3. Касьяник П. Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов их функционирования у взрослых, обращавшихся и не обращавшихся за психологической помощью. *Прикладная юридическая психология*. 2016. №2.

4. Baron R. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. №51. С. 1173–1179.

5. The role of parental bonding and early maladaptive schemas in the risk of suicidal behaviour repetition. *Archives of Suicide Research*. 2011. №7. С. 311–328.

6. Lumley M. Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas and symptom profiles in adolescent depression. *Cognitive Therapy and Research.* 2007. №4. С. 639–657.

7. Oates W. Confessions of a workaholic. New York: World Publishing Co, 1971.

8. Unoka Z. Eating disorder behavior and early maladaptive schemas in subgroups of eating disorders. *Journal of Nervous and Mental Disease*. 2010. №198. С. 425–431.

9. Young J. Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-focused Approach. 1999. 83 с.

10. Vlierberghe L. Maladaptive schemas and psychopathology in adolescence: On the utility of Young's schema theory in youth. *Cognitive Therapy and Research*. 2010. №34. С. 31–332.

ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Отримано: 8 січня 2020 р.

Прорецензовано: 10 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 12 січня 2020 р.

e-mail: anndenisievskaya@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-132-135

Денісієвська А. Є. Адаптація україномовної версії методики «Опитувальник тілесних відчуттів – коротка форма». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 132–135.

УДК 159. 98

Денісієвська Анна Євгенівна,
аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

АДАПТАЦІЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ВЕРСІЇ МЕТОДИКИ «ОПИТУВАЛЬНИК ТІЛЕСНИХ ВІДЧУТТІВ – КОРОТКА ФОРМА»

У статті подано підхід до сприймання тілесних відчуттів та їх вимірювання доктора Поржеса. Усвідомлення тілесних відчуттів набуває все більшої ролі в захворюваннях, включаючи тривожність, депресію, посттравматичний стресовий розлад, аутизм, шизофренію, порушення харчової поведінки. Самозвіт щодо тілесних відчуттів дає інформацію про внутрішній досвід та важливо доповнює лабораторні заходи, фізіологічний моніторинг і кількісну оцінку нервових процесів. Розглянуто «Опитувальник тілесних відчуттів» (BPQ), який розробив доктор Поржес із колегами. Описано етапи перекладу та адаптації методики на українській вибірці.

Ключові слова: *тілесні відчуття, опитувальник тілесних відчуттів, адаптація, надійність, валідність, стандартизація.*

Anna Denisiievska,
PhD student of the Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology
Taras Shevchenko National University of Kyiv

ADAPTATION OF THE UKRAINIAN VERSION OF THE "BODY PERCEPTION QUESTIONNAIRE – SHORT FORM"

The article presents an approach to the perception of body sensations and their measurement by Dr. Porges. The Body Perception Questionnaire, developed by Dr. Porges and colleagues, is reviewed. The stages of translation and adaptation of the questionnaire in the Ukrainian sample are described.

Body awareness is becoming more important in diseases, including anxiety, depression, post-traumatic stress disorder, autism, schizophrenia, and eating disorders. There is a growing interest in, and access to, knowledge of how physiological and nervous processes are related to subjective body experience and psychiatric dysfunction.

There are many tools for measuring the subjective experience of body awareness and the perception of body sensations, but few have been designed with strict psychometric requirements in mind. In 1993, Dr. Porges and colleagues developed the Body Perception Questionnaire (BPQ). The full version of BPQ, with 122 statements, assesses body awareness, autonomic nervous system reactivity, cognitive-emotional-somatic stress response, response styles, cognitive stress, and health history. The aspects of BPQ that have generated the highest scientific interest are the subscales of body awareness and autonomous reactivity. Thus, to develop a shorter and more convenient version of the methodology, the authors of the questionnaire focused on two subscales that may prove most useful for the research. This version of the questionnaire has 46 statements and is named Body Perception Questionnaire – Short Form (BPQ-SF).

The adaptation of the Body Perception Questionnaire – Short Form (BPQ-SF) took place in four stages. Thus, the first stage is the analysis of the initial theoretical positions of the authors of the questionnaire. The second stage is the translation of the questionnaire text and instructions (translation from English into Ukrainian). For this purpose, the method of forward and reverse translation was used. The third stage is the psychometric analysis. The reliability and validity indicators of the Body Perception Questionnaire – Short Form (BPQ-SF) have been verified. Analysis of the internal consistency and the test-retest method was performed to verify the reliability. External validity analysis was performed to validate. For this purpose, the technique of measuring the perception (tracking accuracy) of the heartbeat (Mental Tracking method) was performed to assess the body sensitivity, which acted as an external criterion. The fourth stage is the standardization of the obtained indicators: the establishment of norms and levels of expression of subscales of the questionnaire for Ukrainians. T-points are selected for standardization. The recalculation of the raw scores was done using the code in the R program provided by the questionnaire authors. To sum up, the stages of adaptation meet all the requirements and norms, which is the reason to consider the adaptation into the Ukrainian language as successful.

The prospect of further research is to approve the methodology on a more significant number of respondents and on respondents with different mental and somatic diagnoses to establish features of body awareness.

Keywords: *body perception, Body Perception Questionnaire, adaptation, reliability, validity, standardization.*

Постановка проблеми. Усвідомлення тілесних відчуттів – це суб'єктивний досвід, що виникає всередині організму. Усе більшу роль відіграє тілесна усвідомленість у захворюваннях, включаючи тривожність, депресію, посттравматичний стресовий розлад, аутизм, шизофренію, порушення харчової

поведінки. Зростає інтерес і доступність знання про те, як фізіологічні та нервові процеси пов'язані з суб'єктивним досвідом організму і психіатричною дисфункцією. У зв'язку з цим виникає потреба в методах самозвіту, які концептуально можуть поєднати переживання суб'єктивного в організмі з нейронаукою, фізіологією та медициною. Самозвіт дає неодмінну інформацію про внутрішній досвід природних обставин та важливо доповнює лабораторні заходи, фізіологічний моніторинг і кількісну оцінку нервових процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує чимало інструментів для вимірювання суб'єктивного досвіду тілесного усвідомлення організму та сприймання тілесних відчуттів, але мало з них розроблені з урахуванням суворих психометричних вимог. 1993 року доктор Поржес і колеги розробили опитувальник тілесних відчуттів (BPQ). Він став інструментом для самозвіту про усвідомлення сприймання тіла й реактивність автономної нервової системи. Питання опитувальника базовані на організації автономної нервової системи, сукупності нейронних шляхів, що з'єднують мозок і тіло. Ці шляхи посилають від організму інформацію про стан органів і тканин. Деякі з цих вхідних сигналів становлять основу для суб'єктивної усвідомленості тілесних відчуттів. Автономна нервова система також містить сигнали, які керують функціями органів і тканин. Ці сигнали можуть змінювати функції організму залежно від внутрішніх і зовнішніх потреб.

Повна версія BPQ, що налічує 122 твердження, оцінює тілесну усвідомленість, реактивність автономної нервової системи, когнітивно-емоційно-соматичну реакцію на стрес, стилі реакцій, когнітивний стрес та історію здоров'я. Аспекти BPQ, які викликали найбільший науковий інтерес – це субшкали тілесної усвідомленості й автономної реактивності, у дослідженнях часто використовують лише ці субшкали. Таким чином, щоб розробити коротшу та зручну версію методики, автори опитувальника обрали дві субшкали, які можуть виявитися найбільш корисними для досліджень. Ця версія опитувальника має 46 тверджень та отримала назву «Опитувальник тілесних відчуттів – коротка форма» (Body Perception Questionnaire-Short Form (BPQ-SF). Версії опитувальника BPQ перекладено вже сімома мовами, їх активно використовують у дослідженнях в усьому світі [4].

Мета статті – перекласти й адаптувати «Опитувальник тілесних відчуттів» (Body Perception Questionnaire-Short Form (BPQ-SF) українською мовою.

Виклад основного матеріалу. Оригінальний варіант «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) складається із 46 тверджень, розподілених за трьома субшкалами: тілесна усвідомленість (міра чутливості до внутрішніх тілесних функцій). Високі значення відображають підвищену чутливість, низькі – гіпосенситивність; реактивність автономної нервової системи (над діафрагмою) – міра відповідей автономно-іннервованих органів над діафрагмою. Вони, імовірно, відображають відкликання нейронних ланцюгів, що сприяють соціальній активності та стану спокою; реактивність автономної нервової системи (під діафрагмою) – міра відповідей автономно-іннервованих органів шлунково-кишкового тракту нижче діафрагми. Вони, імовірно, відображають реактивність немієлінізованого блукливого нерва, симпатичної нервової системи й ентеральної нервової системи [5].

Адаптація «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) відбувалася в чотири етапи.

Перший етап – аналіз вихідних теоретичних положень авторів опитувальника. На цьому етапі важливо визначити доцільність адаптації пропонованої методики [1]. Оскільки не знайдено подібної за змістом методики, тим паче україномовної, вирішено адаптувати на українській вибірці «Опитувальник тілесних відчуттів» (BPQ-SF). Цей опитувальник стане корисним для наукових досліджень, для самозвіту респондентів щодо їхніх тілесних відчуттів і контролю за усвідомленням цих відчуттів. Під час адаптації опитувальника особливу увагу звернуто те, що люди загалом нехтують своїми тілесними відчуттями та їх усвідомленням. Це ще раз підтвердило доцільність існування цієї методики для української вибірки з додатковою метою – поінформувати щодо відчуттів у тілі.

Другий етап – переклад тексту опитувальника й інструкції, а саме переклад з англійської мови українською (табл. 1). Для цього використано метод прямого та зворотного перекладу. Спочатку виконано прямий переклад із мови оригіналу мовою адаптації. Далі зроблено зворотній переклад отриманих мовою адаптації формулювань мовою оригіналу та зіставлено два набори формулювань пунктів та інструкцій. У випадку очевидних смислових розходжень скореговано прямий переклад і повторний зворотній переклад [3]. До перекладу залучені фахівці психологічної галузі з відмінним знанням англійської мови. Крім цього, варто зазначити, що проведено декілька пілотажних досліджень, щоби поліпшити розуміння змісту тверджень серед україномовної вибірки. З огляду на культурні відмінності та стилістичні особливості мови інструкція і твердження максимально змінилися для якомога кращого розуміння.

Третій етап – психометричний аналіз перекладеної методики. Перевірено показники надійності та валідності «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF).

Таблиця 1

Приклад перекладу тверджень «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) з англійської мови українською

I: BODY AWARENESS Select the answer that most accurately describes you. Rate your awareness on each of the characteristics described below using the following 5-point scale: a) Never b) Occasionally c) Sometimes d) Usually e) Always During most situations I am aware of:	I: ТІЛЕСНА УСВІДОМЛЕНІСТЬ Виберіть відповідь, яка найбільш точно описує вас. Оцініть свою усвідомленість щодо кожної з характеристик, описаних нижче, використовуючи таку 5-бальну шкалу: а) ніколи b) рідко с) іноді d) зазвичай е) завжди Здебільшого я усвідомлюю, що:
1. Swallowing frequently	1. Я частіше ковтаю
2. An urge to cough to clear my throat	2. Хочу прокашлятися, щоб очистити горло
3. My mouth being dry	3. У мене сухість у роті
4. How fast I am breathing	4. Моє дихання пришвидшується

Для перевірки надійності проаналізовано внутрішню узгодженість тверджень за допомогою коефіцієнта Альфа Кронбаха (табл. 2). Цей показник розглянуто на вибірці – 318 осіб (студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка віком від 18 до 23 років).

Таблиця 2

Показник внутрішньої узгодженості тверджень (коефіцієнт Альфа Кронбаха) для адаптованого варіанта «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF)

Коефіцієнт Альфа Кронбаха	Кількість тверджень	Кількість респондентів
0,953	46	318

Методику можна вважати надійною, якщо значення коефіцієнта Альфа Кронбаха в межах 0,7–0,9 [2]. Показник коефіцієнта Альфа Кронбаха для адаптованого варіанта «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) становить 0,953, що свідчить про високий показник надійності за внутрішньою узгодженістю.

Додатково перевірено показник коефіцієнта Альфа Кронбаха для адаптованого варіанта «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) після поділу питань на парні та непарні (табл. 3).

Таблиця 3

Показник внутрішньої узгодженості парних і непарних тверджень (коефіцієнт Альфа Кронбаха) для адаптованого варіанта «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF)

Коефіцієнт Альфа Кронбаха	Кількість тверджень	Кількість респондентів
0,910	23 (парні)	318
0,910	23 (непарні)	318

Як зазначено вище, методику можна вважати надійною, якщо значення коефіцієнта Альфа Кронбаха в межах 0,7–0,9. Показник коефіцієнта Альфа Кронбаха для парних і непарних тверджень адаптованого варіанта «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) становить 0,910 в обох випадках, що підтверджує високий показник надійності за внутрішньою узгодженістю.

Також для визначення надійності перевірено показник ретестової надійності. Тобто повторного тестування на одній і тій самій вибірці, що становила 172 студенти, опитаних з інтервалом 3–4 тижні (табл. 4).

Таблиця 4

Показник ретестової надійності для адаптованого варіанта «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF)

Субшкала	Значення коефіцієнта кореляції Пірсона	Рівень статистичної значущості
Тілесна усвідомленість	0,862	0,000
Реактивність автономної нервової системи (над діафрагмою)	0,766	0,000
Реактивність автономної нервової системи (під діафрагмою)	0,731	0,000

Методику можна вважати надійною, якщо значення коефіцієнта кореляції в межах 0,6–0,9 [2]. Результати кореляційного аналізу показників субшкал «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) на основі первинного та повторного тестування свідчать про стійкість результатів методики.

Валідність методики перевірено шляхом аналізу зовнішньої (критеріальної) валідності. Додатково виміряно сприймання (точність відстежування) серцебиття (метод Mental Tracking) для оцінки тілесної чутливості [6], що слугувала зовнішнім критерієм. Що ближчий до 1 розрахований бал, то краща точність

відстежування серцебиття та тілесна чутливість. Здійснено кореляційний аналіз показників субшкал методики «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) з показником сприймання тілесних відчуттів методом Mental Tracking (табл. 5).

Таблиця 5

Результати аналізу зовнішньої валідності «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF)

	Показник сприймання тілесних відчуттів	
Тілесна усвідомленість	Значення коефіцієнта кореляції Пірсона	0,645
	Рівень статистичної значущості	0,000
Реактивність автономної нервової системи (над діафрагмою)	Значення коефіцієнта кореляції Пірсона	0,614
	Рівень статистичної значущості	0,000
Реактивність автономної нервової системи (під діафрагмою)	Значення коефіцієнта кореляції Пірсона	0,636
	Рівень статистичної значущості	0,000

За результатами кореляційного аналізу можна визначити наявним факт валідності адаптованої методики за зовнішнім критерієм. Оскільки високі показники методики «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF) демонструють підвищену тілесну чутливість, то високий позитивний кореляційний зв'язок із показником сприймання тілесних відчуттів методом Mental Tracking свідчить про те, що адаптована методика спрямована на визначення проявів тілесних відчуттів.

Четвертий етап – стандартизація отриманих показників: установлення норм і рівнів вираженості субшкал методики для української вибірки. Для стандартизації обрано Т-бали. Перерахунок із сирих балів здійснено за допомогою коду в програмі R, який надали автори методики. Відповідно до отриманих Т-балів та їх розподілу вирішено виокремити низький, середній і високий рівні. Показники кожного з рівнів продемонстровано в таблиці 6.

Таблиця 6

Показники розподілу результатів «Опитувальника тілесних відчуттів» (BPQ-SF)

Субшкала	**Низький рівень (Т-бали)**	**Середній рівень Т-бали)**	**Високий рівень (Т-бали)**
Тілесна усвідомленість	28–43,5	44,2–56,7	57,2–79,7
Реактивність автономної нервової системи (над діафрагмою)	35,5–43,7	45,6–57,2	58–88
Реактивність автономної нервової системи (під діафрагмою)	36,6–42,3	44,9–56,3	57,9–80,9

Висновки та перспективи подальших досліджень. Усвідомлення тілесних відчуттів – суб'єктивний досвід, що виникає всередині організму. У зв'язку з нагальною потребою вивчати особливості усвідомлення тілесних відчуттів варто застосовувати методи самозвіту, наприклад, опитувальники на цю тему.

Адаптовано методику доктора Поржеса «Опитувальник тілесних відчуттів – коротка форма» (BPQ-SF) на українській вибірці. Під час адаптації використано метод прямого та зворотного перекладу інструкції та тверджень опитувальника з мови оригіналу українською мовою. Виконано психометричну перевірку адаптованого опитувальника. Для перевірки надійності проаналізовано: показник внутрішньої узгодженості тверджень (коефіцієнт Альфа Кронбаха – 0,953; вибірка – 318 студентів), показники внутрішньої узгодженості парних і непарних тверджень (коефіцієнт Альфа Кронбаха – 0,910; вибірка – 318 студентів), показник ретестової надійності (коефіцієнт кореляції: субшкала тілесна усвідомленість – 0,862, субшкала реактивність автономної нервової системи (над діафрагмою) – 0,766, субшкала реактивність автономної нервової системи (під діафрагмою) – 0,731; вибірка – 172 студенти). Для перевірки валідності опитувальника проаналізовано зовнішню (критеріальну) валідність (коефіцієнт кореляції з зовнішнім критерієм: субшкала тілесна усвідомленість – 0,645, субшкала реактивність автономної нервової системи (над діафрагмою) – 0,614, субшкала реактивність автономної нервової системи (під діафрагмою) – 0,636). Установлено норми та рівні вираженості субшкал опитувальника для української вибірки.

Перспектива подальших досліджень – апробація методики на більш численній вибірці та на вибірці з різними психічними та соматичними діагнозами для встановлення особливостей тілесного усвідомлення.

Література

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006.351 с.
2. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев, 1994. 275 с.
3. Митина О. В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2011. 235 с.
4. Assessing body awareness and autonomic reactivity: Factor structure and psychometric properties of the Body Perception Questionnaire-Short Form (BPQ-SF) / [A. Cabrera, J. Kolacz, G. Pailhez та ін.]. *International Journal of Methods in Psychiatric Research.* 2018. № 27.
5. Kolacz J., Holmes L., Porges S. Body Perception Questionnaire (BPQ) Manual. 2018.
6. Schandry R. Heart beat perception and emotional experience. *Psychophysiology.* 1981. № 18. С. 483–488.

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Отримано: 15 січня 2020 р.

Прорецензовано: 24 січня 2020 р.

Прийнято до друку: 26 січня 2020 р.

e-mail: margadon.igor@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-137-142

Красильников І. О., Драч Н. В. Синергетичний підхід як методологія психологічної корекції особистості в освітньому середовищі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал.* Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 137–142.

УДК 159.923 (075.8)

Красильников Ігор Олександрович,
кандидат психологічних наук, доцент,
практичний психолог вищої категорії Тростянецької філії I–II ступенів Щербанівського ліцею
Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області

Драч Наталія Володимирівна,
директор Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради
Полтавського району Полтавської області

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті досліджено проблему психологічної корекції особистості учасників навчального процесу, які мають негативні прояви характеру. Зазначено, що в умовах шкільного освітнього середовища не завжди класичні стандартизовані форми взаємодії психолога з учасниками навчального процесу (психологічне консультування, психолого-педагогічна бесіда, корекційна психодіагностика, тренінги) ефективні з погляду психологічної корекції особистісних установок. Проаналізовано положення та принципи синергетичного підходу як теоретичного обґрунтування некласичних способів психологічної корекції особистості. Наголошено, що синергетичний підхід може бути методологічною основою в реалізації спонтанної за формою психологічної корекції особистості. Ґрунтуючись на синергетичній парадигмі, у статті запропоновано та схематично описано спонтанно-латентну форму психологічної корекції особистості вчителів, учнів та батьків в освітньому середовищі.

***Ключові слова**: синергетична парадигма, нелінійно-динамічні процеси, латентна психокорекція, спонтанна комунікативність, шкільне освітнє середовище.*

Ihor Krasylnikov,
PhD, Associate Professor, Practical Psychologist of Trostyanets Bureau of I-II levels of the Shcherbanivsky Lyceum
of the Shcherbanivka Village radu of Poltava district Poltava region

Nataliia Drach,
Headmaster of the Shcherbanivsky Lyceum of the Shcherbanivka village radu of Poltava district Poltava region

SYNERGETIC APPROACH AS A METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The purpose of this article is to analyse the conceptual principles of the synergistic approach as a methodological basis for solving problems related to psychological correction of the personality of schoolboys and teachers in the educational environment. In the article the theoretical bases synergistic approach as a methodological substantiation of spontaneous psychological correction of participants of pedagogical process with the purpose of formation personal competence are considered. Analyzing nonlinear-dynamic properties of complicated organized social systems, it is underlined that the support on synergistic principles allows forming qualitatively new mechanisms of psychological correction of the person in educational environment. With the base on the analysis of modern psycho-pedagogical studies on the identified problem, the authors of the article emphasize the value of the non-classical (synergetic) approach in the researches of human beings. The transition from the classical educational model to the post-classical model is related to worldview changes in psycho-pedagogical science itself. In the synergistic paradigm, researchers suppose it is important to study communicative-spontaneous mechanisms for changing personality qualities in the educational process. The article emphasizes that the educational and communicative activity of pupils is influenced by various random social and psychological factors and is not a strictly deterministic process. The application of the principles of non-classical science to the educational process is associated with the transition of the humanities to a new, postmodern stage, where the mechanism of spontaneity and spontaneity begins to play a significant role in psychological correction. The authors propose a new form of psychological correction based on the implementation of the synergetic principle of emergent, which is as follows. Corrective-latent, spontaneous, minor psychological-communicative contacts of the psychologist or management staff of the school with teachers and pupils, can lead to significant changes in personal attitudes in subjects of the educational process, for example, significant reduction of conflict-related attitudes and non-constructive communicative strategies. This methodological approach of psychological correction is organized in such a way as to "permeate" school environment on the basis of informal communicative interaction of the psychologist with the participants of the educational process. The accent is that synergistic principles can be in use as methodological attitude in realization of spontaneous psychological influence on participants of pedagogical process. Leaning on synergistic paradigm, schematically organizational spontaneous form of psychological correction of the person of participants of pedagogical process are offered and described. The offered form of

psychological correction was approved for 2017-2019 academic years on the basis of Trostyanets Bureau of I-II levels of the Shcherbanivsky Lyceum of the Shcherbanivka village radu of Poltava and other schools of Poltava, and showed, similarly to our previous observations, rather high psychology and pedagogical effect. It is noted that further it is necessary to conduct planned empirical-statistical researches regarding the analysis of efficiency of the offered spontaneously latent form of psychological correction, and also to reveal restrictions in application of this form of practical work of the psychologist in the conditions of school educational environment

***Keywords**: synergistic paradigm, nonlinear-dynamic properties, latent psychocorrection, spontaneous communicativeness, school educational environment.*

Постановка проблеми. Сучасна система освіти як соціальний інститут зазнає впливу глобальних світових змін і вимагає вдосконалення, розроблення й упровадження нових форм і методів роботи практичних психологів у загальноосвітніх школах. Важливу роль у їхній діяльності відіграють форми, засоби й методи психологічної корекції особистості, орієнтовані на учасників навчального процесу (учнів, учителів, батьків). Зазначимо, що в науковій літературі психокорекцію розглядають як спрямований психологічний вплив на ті чи ті структури психіки для забезпечення повноцінного розвитку і функціювання особистості [7, 13]. Від якості проведеної психологічної корекції в шкільному освітньому середовищі залежить результативна діяльність усіх учасників процесу. Зауважимо, що далі в статті йтиметься не про психокорекційну роботу з порушенням когнітивної сфери (пам'ять, мислення і т. п.), а про форми психологічної корекції особистості в разі негативних проявів характеру.

Треба сказати, що чинні традиційні класичні форми роботи практичного психолога, у яких реалізується психологічна корекція ціннісно-смислової сфери (психологічне консультування, психолого-педагогічна бесіда, корекційна психодіагностика, тренінги) в організаційному плані достатньо стандартизовані (є конкретний час, місце, порядок проведення та ін.) [22]. Однак, як свідчить практика, не завжди такі класичні (стандартизовані) форми взаємодії психолога з учасниками освітнього процесу ефективні з погляду психологічної корекції особистісних установок, ціннісних переконань, конфліктних диспозицій та ін. Зауважимо також, що класичні організаційно-структуровані форми психологічної корекції можуть викликати значний мотиваційний супротив із боку учасників освітнього процесу. Особливо це стосується тих випадків, коли учасники освітнього процесу мають які-небудь внутрішньоемоційні бар'єри (сором, тривожність, невпевненість тощо) або некритично оцінюють власну деформацію характеру (значне домінування, конфліктність, егоцентризм тощо), уважають, що в них «усе гаразд». Безумовно, у цих випадках психологічна корекція особистості стає проблемною. Тому існує потреба розробити такі нові організаційно-професійні форми (моделі) психологічної корекції в шкільному освітньому середовищі, які могли б вирішити цю прикладну проблему.

Будь-який метод (форма, модель) психологічної корекції повинен спиратися на те чи те теоретико-методологічне обґрунтування. Таким чином, ця проблематика вимагає відповідної рефлексії загальних сучасних психолого-педагогічних стратегій, підходів, які б обґрунтовано лягли в основу методології психологічної корекції учасників шкільного освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як указують дослідники Н. Г. Агапова, І. В. Ващенко, Г. Б. Корнетов, І. Б. Нордман, Е. А. Ямбург, на сьогодні педагогіка та психологія зазнає значних концептуальних змін, коли ідея жорсткої соціальної детермінації вже не здатна забезпечити повноцінного гармонійного розвитку особистості дитини [1, 4, 12, 18, 21]. Автори зазначають про складну психолого-педагогічну проблему керування емоційно-хаотичними станами дитини. Тому без зміни парадигмальності складно говорити про значні зміни в якості навчального процесу та розвитку учня в межах освітнього середовища. На їхню думку, тут має бути перехід до сполучених некласичних варіативних форм і методів психолого-педагогічної практики. Дослідники М. С. Каган, І. Б. Нордман уважають, що поліпарадигмальність припускає співіснування різних методологічних настанов, усередині яких вибудовуються некласично-варіативні моделі психолого-педагогічного процесу [8, 18].

У цьому контексті О. Г. Прикот, Е. О. Ямбург, говорячи про ідею гармонізації сучасних освітніх парадигм і стратегій, які можна застосувати в практиці шкільного навчання і психолого-педагогічної корекції, виокремлюють когнітивно-інформаційну, компетентнісну, особистісно-зорієнтовану й культурологічну. Автори стверджують, що в практиці психолого-педагогічної взаємодії неможливо застосовувати тільки одну з перерахованих стратегій, тому, як правило, треба реалізовувати принцип взаємопосилення (синергії) різних підходів. Вони також наголошують, що під час вирішення завдань освітніх психолого-педагогічних практик культурологічна та комунікативна методологія, як некласична стратегія, повинна бути провідною [19, 21].

В останній час дослідники розвитку особистості все частіше звертають увагу на синергетичний підхід, який розглядають як загальнонаукову міждисциплінарну поліпарадигмальну теоретико-методологічну основу для розроблення методів гармонізації стосунків у різних сферах життя. Досліджуючи філософські засади освіти як складної соціальної системи, В. Г. Кремень, С. Ф. Клепко вказують, що методологічний діалог у науках про людину загалом відповідає сучасному постнекласичному етапу роз-

витку наукового знання, де увага до всіх особистісних атрибутів людини в культурно-комунікативному контексті відіграє виняткову роль. Дослідники зазначають, що перехід від класичної шаблонно-раціоналістичної освітньої моделі до синергетичної пов'язаний зі світоглядними змінами сучасного суспільства, для якого характерна культура постмодерну. Тому філософи освіти почали зміщувати акценти від класичних природничих наук до некласичних наук про людину [9, 14].

Близькі погляди висловлюють Ф. Е. Василюк, Д. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. В. Турбан, які говорять про «методологічну кризу» в класичній психології особистості. Вони стверджують, що під час дослідження феноменів людської свідомості потрібно наголошувати на гуманістичній парадигмі, де некласичні психологічні явища постають у формі невизначених екзистенційно-діалогічних процесів [3, 15, 16, 17, 20].

На думку А. В. Готноги, І. М. Жмайло, синергетична парадигма завойовує все більше визнання й застосування в соціальних науках, особливо в педагогіці та психології під час вирішення завдань розвитку та психокорекції особистості [5, 6, 16]. Водночас автори вказують, що ціннісно-зорієнтована активність дитини найчастіше не є однозначно детермінованим процесом, і тому принцип синергетики (варіативної парадигмальності) може виконувати системну функцію контролю й керування особистістю. На їхній погляд, опір на синергетичний підхід потребує визнання складної соціокультурної детермінації поведінки людини.

Отже, можна виокремити раніше не вирішену частину загальної проблеми. Сьогодні в межах шкільного освітнього середовища практичні психологи переважно використовують класичні за формою проведення види психологічної корекції особистості учасників навчального процесу, які не завжди ефективні. Розроблення нових форм проведення психологічної корекції вимагає відповідного науково-теоретичного обґрунтування. Сучасні філософські та психолого-педагогічні дослідження наголошують на перспективності парадигмального переходу від класичної методології до некласичної, а саме, синергетичної. Підкреслюють, що застосування синергетичного підходу як загальної некласичної теоретико-методологічної стратегії актуальне у вирішенні проблем підвищення якості освіти в найширшому сенсі, а значить – і для розроблення ефективних психологічних практик.

Мета і завдання дослідження – проаналізувати концептуальні положення синергетичного підходу як загального теоретико-методологічного підґрунтя психологічних практик і на основі цього запропонувати некласичну форму проведення психологічної корекції особистості учасників навчального процесу в межах шкільного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Представники синергетичного підходу Н. М. Моісеєв, Г. Ніколіс, І. Пригожин, Г. Хакен та ін. зазначають, що відкриті стохастичні антропосоціокультурні системи в стані хаосу, невизначеності, біфуркації володіють спонтанним механізмом самоорганізації. У стані біфуркації виникає потреба розвитку системи не по одному, а відразу по декілька аттракторів-треків. Під впливом випадкових чинників може виникати вибір одного з них, унаслідок чого відбувається суттєво якісна перебудова всієї системи. О. М. Князева і С. П. Курдюмов указують, що некласична картина світу, представлена синергетичним підходом, наголошує не на жорстко пов'язаних причиново-наслідкових зв'язках у режимі загострення. Такі причинові ланцюги мають нелінійний характер, тобто зміни в системі можуть відбуватися непропорційно, а лавиноподібно [10]. Іншими словами, складно організованим системам не можна нав'язувати особисті шляхи розвитку, тут відсутня жорстка зумовленість. Дослідники зазначають, що синергетичний підхід розглядає конструктивну роль хаосу як самотворче начало. У станах соціально-психологічної нерівноваги дії кожної окремої людини можуть фатально впливати на життєвий шлях розвитку особистості. Таким чином, проблема керування поведінкою особистості набуває форми самокерування, але поведінка людини як складна нелінійна психічна система перебуває під великим впливом спонтанно-латентних підсвідомих настанов, які важко контролювати. О.М. Князева і С. П. Курдюмов зазначають, що тут важлива не так сила зусиль, як вектор, напрям, конфігурація та архітектура соціально-психологічного впливу, який може викликати резонансний відгук в емоційній сфері людини. Клас соціальних систем має здатність відкритості, а значить нелінійності, де незначний вплив може суттєво змінити мотиваційний напрямок поведінки. Малі флуктуації завдяки динамічній нелінійності можуть призвести до макроскопічних наслідків, з'являється так звана емерджентна динаміка. Науковці припускають, що нелінійні процеси роблять принципово ненадійними прогнози-екстраполяції розвитку системи. Автори стверджують, що методологія «задач на загострення» дає змогу говорити, що нестійкість соціально-психологічної системи не завжди призводить до руйнування, вона може виконувати й конструктивну роль.

При цьому О. М. Князева і С. П Курдюмов погоджуються з ідеєю І. Пригожина про те, що соціальні системи завжди мають спонтанну нестабільність, де невизначеність – істотна якість, і тому важливо уважно ставитися до цієї характеристики. У стані нестійкої рівноваги з'являється особливий тип детермінації, коли система поводить себе невизначено, але це не означає відсутність детермінації взагалі. У стані нестійкості з'являється невизначений аттрактор системи, поведінкове «блукання» полем можливостей. Поблизу точок біфуркації, коли виявляється амбівалентна природа хаосу, випадковість може справді відіграти вирішальну роль для самодобудовування соціально-психологічних структур. На думку дослідників, навіть якщо випадкові «блукання» й мають місце, то не яке завгодно, а тільки в межах пев-

ного потенційного поля можливостей. Таким чином, дослідники доходять висновку, що в цьому стані примусове втручання в управління поведінкою не завжди потрібне. Управління й корекція поведінки людини повинні враховувати внутрішні тенденції мотиваційної системи, визнаючи реальність нестійких перехідних емоційних станів [10].

Для розуміння складно організованих соціальних процесів О. М. Князева вводить принцип трансдисциплінарності, наголошуючи на ідеї наскрізної інтерактивності, діалогічності між різноманітними когнітивними та прикладними рівнями людської діяльності. На думку дослідниці, трансдисциплінарності притаманне взаємне перехрещування різних когнітивних схем із різноманітною діяльністю. На практиці це означає синтез між соціальними, гуманітарними та природничими науками, а також літературою, мистецтвом, культурно-творчими сферами духовного досвіду людської діяльності. Авторка робить висновок, що інтерактивні трансдисциплінарні когнітивні стратегії можуть бути головними для створення прикладних соціальних технологій. На її думку, у сучасних науках про людину принцип трансдисциплінарності надає поштовх до феноменології, до вивчення ціннісної свідомості й суб'єктивного досвіду, до «методології від першої особи» [11].

Щодо синергетичної парадигми А. В. Готнога вказує, що синергетика спирається на ідею, скоріше, індетермінованості, невизначеності, і це зближує її з парадигмою постмодернізму. Аналізуючи сучасні загальнонаукові концепції, дослідник робить висновок, що досить важко реалізувати принцип нелінійного детермінізму в плані керування соціальними процесами. З погляду синергетики, детермінація поведінки людини ситуативна, велику роль відіграють мимовільні, незначні впливи. Автор також стверджує, що динамічна нелінійність процесів не скасовує наявності в них певних наскрізних тенденцій керування соціальною поведінкою людини на основі головного чинника, який «пробивається» крізь зону випадкових відхилень і так згладжує варіативні тенденції [5].

Аналізуючи погляди І. Пригожина, Д. О. Леонтьев уважає, що людина в ситуації біфуркації, тобто з високим ступенем невизначеності й нестійкості, досить чутлива до випадкових флуктуацій, зовнішніх психологічних впливів, що сприяє зародженню якісно нового емоційного стану та нової траєкторії розвитку особистості. У стані психологічної біфуркації жорсткий детермінізм і передбачуваність поведінки людини стає обмеженим і майбутнє не може бути зафіксовано однозначно. На його думку, діяльність людини відповідає внутрішній сутності індивідуальності, а саме: свободи, діалогічності, незалежності й одночасно спонтанної відкритості до зовнішніх ситуацій, і будь-які форми ригідної зовнішньої детермінації не завжди призводять до феноменологічних змін свідомості особистості [15]. Подібні припущення висловлює А. А. Бреусенко-Кузнецов, аналізуючи різноманітні методологічні підходи в психології. Дослідник уважає, що діяльність психолога більш ефективна, коли методологія, на якій вона базована, відбувається не в позитивістській, а в гуманітарній парадигмі [2].

Отже, з вищесказаного виокремимо такі концептуальні принципи (концепти) синергетичного підходу, які можуть бути теоретико-методологічним підґрунтям для розроблення некласичних форм і методів психологічної корекції особистості: феноменологічна свідомість, динамічна нелінійність, спонтанна відкритість, наскрізна інтерактивність, діалогічність. Ці концепти вказують на методологічну стратегію для розроблення відповідних форм, методів психологічної корекції.

На підставі цього ми розробили нелінійну спонтанно-латентну форму (модель) психологічної корекції особистості учасників освітнього процесу в межах освітнього середовища, зміст якої схематично-описово подано далі.

Запропоновано ідею проводити психологічну корекцію установок особистості вчителів та учнів не у форматі жорстко регламентованої форми професійного роботи, а у форматі немовби спонтанного, мимовільного нецілеспрямованого спілкування з учнем або вчителем, де місце бесіди диктує ситуаційно-зручний момент. Таким чином, латентна психологічна корекція установок особистості може пронизувати весь комунікаційний простір освітнього середовища впродовж перебування учня або вчителя в освітньому закладі. Така полікомунікативна латентно-керована професійна форма психологічної корекції особистості, за даними нашого спостереження, суттєво оптимізує роботу практичного психолога, робить психологічну діяльність інтерактивно-наскрізною.

Спонтанно-відкрита форма комунікації психолога з учнем, учителем або батьками створює ситуацію неформальної бесіди як ситуації доброзичливого, екзистенційно-довірчого діалогу. При цьому учасник суб'єктивно вже не сприймає процес спонтанної комунікації як насильницький. Ця організаційна форма психотехніки створює соціально-психологічні умови, які можуть сприяти спонтанному переходу свідомості особистості на якісно новий рівень – рівень самокритичності, самоаналізу, саморефлексії, саморозвитку. Важливо, щоб запропонована форма комунікативної психотехніки корекційного впливу психолога (або керівника закладу) на особистість учня, учителя була би «вбудована» безпосередньо в увесь освітній процес. Наприклад, психолог (спільно з директором закладу), як агент психологічного впливу, може корегувати деформовані професійні установки вчителя шляхом міжособистісного спілкування, немовби незначної підказки, і не обов'язково у своєму кабінеті. Також зазначимо, що спонтанно-мимовільні, ко-

рекційно-комунікативні техніки психологічного впливу психолога або керівника освітнього закладу на особистість учнів або вчителів у формі не жорстко формалізованого міжособистісного спілкування дають змогу знижувати ступінь емоційної напруги особистості, що підвищує самокритичність.

Не заглиблюючись у різноманітні психологічні вербальні та невербальні мікротехніки спілкування, ми схематично описали спонтанно-латентну форму психологічної корекції в межах освітнього середовища, що, урешті, буде сприяти розвитку особистісних якостей учнів, учителів і батьків. Зазначимо також, що ця форма психологічної корекції, безумовно, має свої обмеження і накладає додаткові вимоги до комунікативних компетенцій практичного психолога.

Зауважимо, що запропоновану форму психологічної корекції апробовано впродовж 2017–2019 навч. рр. на базі Тростянецької філії І–ІІ ступенів Щербанівського ліцею Щербанівської сільської ради Полтавського району Полтавської області та інших загальноосвітніх шкіл м. Полтави й засвідчено, за даними наших попередніх спостережень, досить високий психолого-педагогічний ефект. Також треба зазначити, що розроблення нових форм психотехнічної корекційної роботи буде сприяти реформі «Нова українська школа», яка, своєю чергою, передбачає формування й розвиток у суб'єктів освітнього процесу важливих для життєдіяльності соціально-комунікативних компетенцій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. В умовах шкільного освітнього середовища поряд з організаційно-класичними стандартизованими формами психологічної корекції особистості (психологічне консультування, корекційна психодіагностика, психолого-педагогічна бесіда, тренінги) психолог може використовувати організаційно-некласичні форми практичної роботи, методологія яких базується на теоретичних принципах синергетичного підходу. Концептуальні принципи синергетичного підходу можуть слугувати теоретико-методологічним підґрунтям для розроблення некласичних форм і методів психологічної корекції особистісних установок учасників освітнього процесу з дисгармонійними-негативними проявами характеру. Проаналізовано принципи синергетичного підходу та виокремлено відповідні концепти (феноменологічна свідомість, нелінійна динамічність, спонтанна діалогічність, відкритість, наскрізна інтерактивність), які лягли в основу розробленої організаційно-некласичної моделі психологічної корекції особистості учасників навчального процесу. Принципи синергетичного підходу дають змогу спрямовувати діяльність практичних психологів на механізми мимовільності та спонтанності, які відіграють значну роль у латентній психологічній корекції установок особистості. Спонтанно-латентна модель психологічної корекції, запропонована та практично реалізована на базі різних загальноосвітніх шкіл, засвідчила достатньо високий психолого-педагогічний результат. Використання синергетичного підходу як теоретико-методологічної основи дає змогу корегувати особистісні якості учнів, учителів, батьків, які мають негативні прояви характеру. У подальшому потрібно провести сплановане емпірико-статистичне дослідження щодо детального аналізу ефективності запропонованої спонтанно-латентної форми проведення психологічної корекції, а також виявити обмеження в застосуванні цієї форми практичної роботи психолога в умовах шкільного освітнього середовища.

Література

1. Агапова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры. *Вестник Рязанского Государственного Университета Им. С.А. Есенина.* 2011. № 1(30). С. 46–61.

2. Бреусенко-Кузнецов А.А. Метафизические теории личности: право на прописку в психологической науке. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2012. № 2. С. 79–86.

3. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: Смысл, 2003. 240 с.

4. Ващенко І.В., Кондрацька Л.В. Соціально-психологічна діяльність з підлітками «групи ризику». *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки.* 2014. № 2. С. 39–46.

5. Готнога А.В. Синергетика и нелинейные теории социальных изменений. *Философия и общество*. № 2. 2010. С. 105–115.

6. Жмайло І.М. Міжособистісні взаємини як соціально-психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* 2013. № 22. С. 146–156.

7. Злобин Ю.Д. Психологическая коррекция личности: задачи, подходы, приемы. Часть II. Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2005. 35 с.

8. Каган М. С. Введение в историю мировой культуры. СПб.: ООО «Петрополис», 2003. 368 с.

9. Клепко С. Ф. Онтологічні проблеми в предметному полі філософії освіти. *Філософія освіти*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 69–93.

10. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: КомКнига, 2006. 232 с.

11. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований. *Вестник ТГПУ*. 2011. № 10. С. 193–201.

12. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования. М.: Издательство университета РАО, 2001. 121 с.

13. Костакова И. В. Психологическая коррекция личности. Тольятти: Издательство ТГУ, 2016.

14. URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/2978/1/Kostakova_EUI_Z.pdf

15. Кремень В. Г. Синергетика в контексті творчих інтенцій розвитку освіти. *Синергетика і освіта: монографія*. К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. С. 11–42.

16. Леонтьев Д. А. Илья Пригожин и психология XXI века. *Психологический журнал.* 2018. Т.39. № 3. С. 5–14.

17. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры в психологии: от необходимого к возможному. *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 3–27.

18. Максименко С. Д. Екзистенціальні підстави драми людського життя. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 11–20.

19. Нордман И. Б. Полипарадигмальный подход как способ повышения качества образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 10. С. 213–215.

20. Прикот О. Г. Непрерывное образование: основы управленческих инноваций. *Вестник НВГУ*. 2016. № 4. С. 43–49.

21. Турбан В. В. Парадигма суб'єктності Сергія Рубінштейна: сфера становлення етико-моральних уявлень. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т.7. № 42. С. 250–260.

22. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования. *Журнал для администрации школ*. 2008. № 6. С. 32–40.

23. Sheridan S.M. , Amanda A. Witte, Michael J. Coutts, Amy L. Dent, Gina M. Kunz. A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher–parent relationship. *Journal of school psychology*. 2017. V. 61. pp. 33–53.

Отримано: 25 жовтня 2019 р.

Прорецензовано: 22 листопада 2019 р.

Прийнято до друку: 25 листопада 2019 р.

e-mail: ivanna.shestopal@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-10-143-147

Шестопал І. А. Казкотерапія як ефективний метод роботи психотерапевта з дітьми. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. С. 143–147.

УДК 159.9.07:398.21

Шестопал Іванна Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОБОТИ ПСИХОТЕРАПЕВТА З ДІТЬМИ

Казкотерапія – виховна система, мета якої – передавання життєвого досвіду, спосіб взаємодії з внутрішнім «Я», терапія особливою казковою обстановкою. Мета статті – теоретично з'ясувати особливості роботи психотерапевта з дітьми в процесі використання казкотворчості, визначити способи застосування казки як інструменту психотерапевтичної допомоги. Узагальнено основні способи психодіагностики та корекції за допомогою казки: розповідь психологом казкової історії та простеження реакції дитини, розповідь дитиною улюбленої казки, розповідь дитиною спонтанно вигаданої казкової історії, психолог задає метафоричну проблемну ситуацію у формі казки. Проаналізовано особливості використання визначених способів роботи психотерапевта в процесі дитячої казкотворчості.

Ключові слова: *казкотерапія, казкотворчість дитини, казка, способи психодіагностики та корекції, особливості роботи казкотерапевта.*

Ivanna Shestopal,
PhD (Candidate of Psychological Sciences), Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy
National University of Ostroh Academy

FAIRYTALE THERAPY AS AN EFFECTIVE METHOD OF WORKING A PSYCHOTHERAPIST WITH CHILDREN

One of the modern tendencies of the development of psychological research is scientists' pursuit to provide practical psychologists with tool replenishment in the form of techniques, which give an opportunity to carry out psychodiagnosis and correct subject's inner issues effectively. Traumatic situations in the families and in child care institutions cause negative children's emotional experiences and often lead to emerging of fears and phobias. Efficiency of applying art in the context of psychological help is based on the opportunity to carry out experiments with emotions and feelings, as well as to investigate and express such notions symbolically.

This article aims to find out theoretically specific features of psychotherapist work with children in the process of using fairy-tale therapy and to determine fairy-tale's mode of application as a tool of psychotherapeutic help.

Methods: theoretical and methodological analysis of fairy-tale therapy method, summary of conceptual approaches to the ways of storytelling therapist work.

After the analysis of different researchers' approaches in psychotherapeutic work of fairy-tale therapist, it was possible to determine the such basic ways of psychodiagnosis and corrective work with the help of fairy tales as:

1. To tell a child a fairy tale and observe child's reactions to it, which is achieved by numerous repeats and flat voice, using vivid speech figures and peculiar proverbs and endings.

2. To ask a child to tell his/her favourite fairy tale or one which he/she remembers the most. Fairy tales which become entrenched in long-term memory are the fruit of parental message and can constitute the basis of life scripts.

3. To ask a child to invent and to tell a fairy tale. It is necessary not only to observe child's reactions, but also to conduct an analysis of a final result of a child's creative work – a fairy tale that can be defined as a piece of art, author of which combines images not by mistake.

4. Psychologist tells a child metaphorical problematic situation in a form of a fairy-tale story that ends with a question to which a child should answer.

Metaphorical description is not always identical to the information it represents. Transferred information is structured by a scheme that is imposed by an image, or in other words, metaphor emphasizes only some aspects of psychotherapeutic information, negating at the same time the other ones that are not of a less importance. This aspect can be eliminated in case of a use of several metaphors. Therefore, psychotherapeutic information emerges in front of someone you talk to as a multidimensional figure – in different projections, from different points of view.

Fairy-tale therapy constitutes an educational system, which is aimed to pass on the life experience, represents the way of interaction with inner self and therapy with special a fairy tale environment. Fairy-tale therapy as a method does not have age limitations for applying. Child's storytelling provides grounds for a psychologist for the analysis, indicates necessary actions, and aims at preventing or mitigating the obstacles in the process of such therapy. Thus, the main purpose of psychodiagnosis with the help of fairytale therapy is to find out individual deviations in the development of a child for the appropriate selection of corrective tools and tasks statements

Keywords: *fairy-tale therapy, child's storytelling skills, fairy tale, methods of psychological diagnosis and corrective work, peculiarities of work of fairy-tale therapist.*

Постановка проблеми. Одна із сучасних тенденцій розвитку психологічних досліджень – прагнення вчених забезпечити інструментальне поповнення психологів-практиків методами, які дають змогу ефективно діагностувати та коректувати внутрішню проблематику суб'єкта. У практичній роботі з дітьми психолог усе частіше стикається з труднощами їх адаптації до швидкоплинних умов середовища. Криза в сучасному суспільстві провокує виникнення негараздів у сімейному житті та заважає становленню особистості дитини, підштовхуючи її до неадекватної поведінки. Травматичні ситуації в сім'ях і виховних закладах викликають у дитини негативні емоційні переживання.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що казкотерапія дає можливість використовувати гнучкі форми психотерапії в роботі психолога з дітьми. Ефективність застосування мистецтва, зокрема казки, у контексті психологічної допомоги основана на тому, що воно дає можливість експериментувати з емоціями та почуттями, досліджувати їх і висловлювати на символічному рівні.

Огляд останніх досліджень. На побутовому рівні цей термін означає «лікування казками». Споконвіку знання передавали через притчі, історії, казки, легенди, міфи. Знання потаємне, глибинне, не тільки про себе, а й про навколишній світ, безумовно, лікує. Тому актуальним став пошук прихованого змісту в казках, легендах і міфах. Казкотерапія – спільне з клієнтом відкриття тих знань, які живуть у душі, і є в цей момент психотерапевтичними [6].

Казкотерапія – один із найдавніших психологічних методів. Казкотерапію як метод практичної психології розробляли такі вчені, як: Е. Берн, Б. Беттельхейм, О. А. Бреусенко-Кузнецова [2], І. В. Вачков [3], Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва [6], Н. Пезешкіан [5], В. Я. Пропп, Д. Соколов, Е. Фромм, К. Г. Юнг та інші.

Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва називає казку «пирогом з кількома шарами». Кожен шар має свій зміст, який, до речі, найбільш співзвучний до світовідчуття на цей момент. Тому казкотерапія – це і процес пошуку змісту, декодування знань про світ і систему взаємовідносин у ньому [6].

Мета статті – теоретично з'ясувати особливості роботи психотерапевта з дітьми в процесі використання казкотворчості, визначити способи застосування казки як інструменту психотерапевтичної допомоги.

Матеріали і методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження; *емпіричні* – розповідь казки й аналіз дитячої реакції; презентація дитячої улюбленої казки; спонтанно придумана дитиною казкова історія; метафорична проблемна ситуація.

Виклад основного матеріалу. Казкотерапія як метод використовує казкову форму для інтеграції особистості в соціальне середовище, сприяє розвитку творчих здібностей, розширює свідомість, удосконалює взаємодію з мікро- та макросередовищем. І. В. Вачков уважає казкотерапію одним із найважливіших інструментів роботи дитячого психолога [3].

Термін «казкотерапія» з'явився в 1990-ті роки, його авторство належить казкотерапевтам А. А. Бреусенку-Кузнецову, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєвій та ін., які під казкотерапією розуміють засоби передачі психологічних знань про соціальне становлення особистості за допомогою використання метафоричних засобів [2, с. 8–9]. Також її можна розглядати як процес перенесення казкових змістів у реальність, процес утворення зв'язків між поведінкою в реальному житті й казковими подіями. Терапія казкою спрямована на виявлення першопричин психологічних проблем і розкриття життєвого потенціалу особистості [2].

Своєю чергою, німецький психотерапевт Н. Пезешкіан виокремлює такі психокорекційні функції казки:

1. Функція дзеркала. Зміст казки стає тим дзеркалом, яке відображає внутрішній світ людини, полегшуючи тим самим ідентифікацію з ним.

2. Функція моделі. Казки відображають різноманітні конфліктні ситуації і надають можливі способи їх вирішення або вказують на наслідки окремих спроб їх вирішення. Отже, вони допомагають навчатися за допомогою моделі.

3. Функція опосередкування. Казка постає посередником між клієнтом і психологом, знижуючи тим самим опір клієнта.

4. Функція зберігання досвіду. Після закінчення психокорекційної роботи казки продовжують впливати на повсякденне життя клієнта.

5. Функція повернення на більш ранні етапи індивідуального розвитку (регресія). Казка допомагає клієнтові повернутися до минулої радісної безпосередності. Вона викликає радість і здивування, відкриває світ фантазії, образного мислення, безпосереднього входження в роль, яку пропонує зміст. Казка допомагає пробудженню дитячих і творчих сил у самого психолога, який працює з клієнтом. Вона активізує його роботу на рівні інтуїції.

6. Функція альтернативної концепції. Казка звучить для клієнта не в традиційному заданому сенсі, а пропонує йому альтернативну концепцію, яку клієнт може або прийняти, або відкинути.

7. Функція змінення позиції. Казки несподівано викликають у дитини нове переживання, у її свідомості відбувається змінення позицій [12].

Е. М. Мелетинський уважає, що казки походять із міфів: «головні стадії процесу трансформації міфу в казку – процеси деритуалізації і десакралізації, ослаблення віри в істинність міфічних подій, розвиток свідомої вигадки, утрата етнографічної точності...» [10, с. 264]. Щодо цього актуальна думка психолога Марії-Луїзи фон Франц: на відміну від міфу казка – це інтернаціональна мова для всього людства, для людей різного віку і національності, незалежною від культурних відмінностей [15].

За казковими образами стоять символи колективного несвідомого. Ці самі символи трапляються в міфах, релігіях, іноді – у снах. Мова символів – це не «міф» або «маскування», а природна мова нашого несвідомого, тоді як слова – мова нашої свідомості. К. Юнг наголошував на багатозначності психологічного змісту символіки колективного несвідомого. Символи, що прийшли з глибини сторіч, ближчі та зрозуміліші дитині, ніж дорослому. Цей «початковий розум» також наявний у діях дитини, у тілі її ембріона як еволюційної стадії людини. Багаторічна звичка логічного мислити обмежує дорослих сприймати символіку, залишаються лише сновидіння. Це – головна причина у відмінності сприйняття народних казок дорослим і дитиною. Крім того, дорослий за своє життя створює багато індивідуальних символів, і вони частіше трапляються в його несвідомій мові, ніж символи колективного несвідомого [11].

Отже, казка для дитини, як і сновидіння для дорослого, – міст між свідомістю та несвідомим, що допомагає їй будувати своє «Я», свою свідомий складник у гармонії з несвідомим.

Хаотичні почуття, які не можна раціонально виразити, казка трансформує в зрозумілі для дитини метафори. Як зазначає У. Шелбі, дитина, слухаючи, повторюючи чи видумуючи розповіді, дає волю своїм почуттям, звільняється від накопиченої природної агресивності, напруги. Окремі розповіді викликають страх, але це страх на основі задоволення та збудження. Помилково вважати, що дитина захищена від подібних емоцій. Навпаки, бажання епізодично згадувати негативні ситуації, що оживляють уяву – ознака гарного психологічного здоров'я. Насторожувати можуть лише надмірності. Або, навпаки, постійна відмова слухати розповіді, що містять елементи тривоги й занепокоєння, може бути ознакою порушень. Відхід від складних ситуацій у житті – це завжди ознака невпевненості та страху; якщо страх не є наслідком реальної загрози, то тут можна говорити про певні порушення в психічному стані дитини [12].

Працюючи з дітьми, психолог зважає на потребу шукати саме той світ або ту чарівну казку, яку наслідує пацієнт. Коли доросла людина звертається до психотерапевта, її життєвий сценарій уже важко переробити. Психологічні захисти дитини не стали «закостенілими», а вираження своїх почуттів і емоцій не так сильно стримує «батьківський контроль», тому проєкція більш пропорційна, а отже, менш перекручена [13; 17].

Проаналізувавши різні підходи до психотерапевтичної роботи казкотерапевта з дітьми таких психологів-практиків, як І. В. Вачков, Г. І. Гедз [4], Т. М. Грабенко, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва [5; 6], О. Б. Петренко [11], С. А. Литвиненко [9], С. О. Ставицька [14] та ін., доцільно узагальнити основні способи психодіагностики та корекції за допомогою казки. Подані нижче методи терапевтичної роботи доцільно використовувати під час індивідуальної та групової роботи (група дошкільного навчального закладу, шкільний клас).

1. Розповідаємо дитині казку та простежуємо її реакції. Для цього треба «занурити» дитину в казку, увести в стан, подібний до легкого трансу. Цього можна досягти численними повторами й рівністю голосу, використанням яскравих мовних зворотів, вигадливих приповідок і кінцівок.

«У деякому царстві, у деякій державі». Ці слова ніби дають зрозуміти, що така історія могла відбутися де завгодно: можливо, за тридев'ять земель, а може, і зовсім поряд. Це залежить від того, наскільки близько захочеться дитині прийняти казкову історію. Певне місце дії психологічно відділяє дитину від подій, що відбуваються в казці. Дитині складно перенести себе в конкретне місце, особливо, якщо вона там ніколи не була [14].

Психолог повинен спостерігати, як дитина реагує на ті або ті вчинки героїв, для того, щоб виявити ціннісні уявлення, страхи; відстежити пози дитини, рухи, міміку. Крім дитячих коментарів, треба витлумачувати невербальні сигнали, щоб виявити найбільш значущі місця. Варто звертати увагу на жарти та сміх дитини, на тривогу, на ті моменти, які викликають особливий інтерес, або, навпаки, не привернули уваги дитини, на її коментарі в процесі розповіді; треба зазначити, з ким із героїв казки ідентифікує себе дитина; здогадатися про це неважко за особистісними реакціями, тобто емоціями, що проявляються [5].

2. Просимо дитину розповісти улюблену казку, або ту, яка найбільш запам'яталася. У цьому випадку зважаємо, що казки, закріплені в довготривалій пам'яті, – плоди батьківських приписів, які лежать в основі життєвих сценаріїв.

Улюблена казка найчастіше являє собою спрощений життєвий сценарій, і, виявивши, з ким із героїв (Героєм або Невдахою) ідентифікує себе дитина, можна визначити «програму» на все доросле життя. Плани, або сценарії, мають певні загальні елементи, що утворюють сценарний апарат, який визначає структурування життєвого часу й виявляється тим самим, що й апарат, використовуваний для цієї мети в чарівних казках [11].

Під час розповіді казки життєвий досвід має реалізацію, розказана казка дає йому «кістяк». У нього входять такі частини:

1) герой, на якого дитина прагне бути схожою;

2) лиходій, який може стати прикладом, якщо дитина підшукає йому відповідне виправдання;

3) тип людини, що втілює в собі зразок, який дитина прагне наслідувати;

4) сюжет – модель подій, що дає можливість перемикатися з однієї фігури на іншу;

5) перелік персонажів, що мотивують перемикання;

6) набір етичних стандартів, які передбачають, коли треба гніватися, коли ображатися, коли почувати себе винуватим, відчувати свою правоту або тріумфувати [16].

3. Просимо дитину придумати й розповісти казку. Саме цей спосіб роботи з казкою дає найбагатший матеріал для діагностики. У руслі цього способу доцільно попросити дитину намалювати вигадану казкову історію на аркуші паперу. Інтерпретація малюнка дасть змогу психологу отримати інформацію про емоційний стан дитини, предметно виявити актуальні проблеми та зрозуміти шляхи їх подолання. Доцільно презентувати казковий малюнок у груповій роботі з дітьми.

Використовуючи цей спосіб, психологові потрібно не тільки простежити реакцію дитини, а повністю проаналізувати продукт її творчості – казку, яку можна умовно віднести до художнього твору, автор якої комбінує образи не випадково, ніби під час сновидіння або безглуздого мріяння. Навпаки, казка дотримується внутрішньої логіки образів, а внутрішня логіка обумовлена тим зв'язком, який установлює взаємозв'язок між своїм внутрішнім світом і світом сприйняття [4].

Спрощений алгоритм аналізу структури й змісту казки може бути таким:

1) Тема казки (наприклад, про любов, про тварин, бойовик та ін.). Відзначити оригінальність або наслідування сюжету, вплив зовнішнього середовища на творчість дитини.

2) Аналіз героїв і образів. Виокремити головних і допоміжних.

Героїв класифікують на добрих і злих, на тих, хто головному допомагає, і хто заважає, а також за виконуваними функціями. Виділяють й особливо уважно аналізують тих героїв, яких виокремив сам автор казки за допомогою емоційного забарвлення, перебільшення тощо; треба звернути увагу на викривлення образів.

Одне з головних завдань на цьому етапі – визначити героя, з яким ідентифікує себе автор. Це можна виявити за особистісними реакціями під час спостереження за дитиною, а також уточнити навідними запитаннями (наприклад: «Хто з героїв тобі найбільше сподобався?»). Треба відзначити, що позитивний герой і той, з ким ідентифікує себе дитина, не завжди збігаються.

3) Аналіз труднощів, у які потрапляють головні герої. Їх можна розподілити на зовнішні та внутрішні. Перші припускають неможливість досягнути мети, тобто різні перешкоди (величезні ріки, дрімучі ліси, чудовиська в печерах тощо). Другі являють собою недоліки засобів, тобто вади, і це найчастіше характеристики ресурсної бази людини (боягузтво, жадібність, злість, фізична слабкість героїв тощо).

4) Способи подолання труднощів. Аналіз способів відбиває типовий репертуар героїв. Це може бути вбивство, обман, психологічне маніпулювання та інші.

5) Набір індивідуальних етичних стандартів, які пропонують, коли треба гніватися, коли ображатися, відчувати провину, радіти або відчувати правоту. Треба відзначити не тільки основний текст казки, але й усі побічні висловлювання, коментарі, жарти, сміх, довгі паузи тощо [9; 14].

4. Психолог задає дитині метафоричну проблемну ситуацію, розказану у вигляді казкової історії, що закінчується питальною фразою, відповідь на яку повинна дати дитина.

Механізм уяви активізується, коли створюється проблемна ситуація з великим ступенем невизначеності. Дитина ідентифікує себе з персонажем казки, і перед нею постає вибір. Залежно від настрою дитина буде реагувати на ситуацію, викладену в казці, спокійно або, навпаки, тривожно; стан, створений у процесі казки, буде зберігатися до її закінчення. Мета цього способу – з'ясувати можливості виникнення спонтанно емоційних явищ, які зазвичай не проявляються в поведінці дитини, але водночас діють несвідомо [13].

Подані вище методи психодіагностики та корекції доцільно доповнювати такими казкотерапевтичними техніками:

– «11 історій дівчинки Енні» Д. Бретт [1]. Кожне оповідання присвячене подоланню конкретної проблематики: страх темряви, енурез, компульсивність і перфекціонізм, сором'язливість, булінг, розлучення батьків, імпульсивність, алкоголізм одного з членів сім'ї дитини, конкуренція між братами і сестрами, відносини «дитина-вітчим-мачуха»;

– «Проєктивний казковий тест» К. Колакоглоу [8] – це стандартизований діагностичний інструмент, який можна ефективно використовувати як базову техніку для клінічної діагностики дітей 7–12 років. Стимульний матеріал тесту містить сім наборів карток (по три картки в кожному) із зображенням відомих героїв із дитячих казок: Червоної Шапочки, Вовка, Гнома, Велетня, Чаклунки, а також сцен із казок «Червона Шапочка» та «Білосніжка і сім гномів». Проєктивний казковий тест вимірює 26 змінних, як-от,

агресія, оральні потреби, тривожність, потреба в прийнятті, потреба в афіліації, страх, агресія, депресія, самооцінка, прагнення до переваги, почуття власності тощо;

– казки Луїзи Дюсс [7] – проєктивна методика дослідження особистості дитини, демонстрацію стимульного матеріалу якої супроводжують відповідною казковою історією. Стимульний матеріал подано в таких зображеннях: «Ягня» – дає змогу дізнатися, як дитина перенесла відлучення від грудей; «Річниця весілля батьків» – допомагає з'ясувати, як дитина бачить своє становище в сім'ї; «Страх» – виявити наявність страхів у дитини; «Слоненя» – наявність проблем у зв'язку з розвитком сексуальності; «Прогулянка» – міра прив'язаності до одного з батьків протилежної статі; «Новина» – наявність тривожного стану, невисловленого занепокоєння; «Поганий сон» – об'єктивна картина дитячих проблем, переживань тощо.

Говорячи про застосування метафор у психотерапевтичному процесі, варто відзначити обмеження, пов'язані з їхнім використанням. Метафоричний опис не завжди ідентичний тій інформації, яку він представляє. Передана інформація структурується за схемою, нав'язаною образом, тобто метафора акцентує лише деякі аспекти психотерапевтичної інформації, нівелюючи при цьому інші, не менш важливі. Цей недолік можна пом'якшити, якщо використовувати кілька метафор. Отже, психотерапевтична інформація з'являється перед співрозмовником подібно до багатомірної фігури «в різних проєкціях», під декількома кутами зору.

Висновки. Казкотерапія – виховна система, мета якої – передавання життєвого досвіду, спосіб взаємодії із внутрішнім «Я», терапія особливою казковою обстановкою. Казкотерапія як метод не має вікових обмежень для застосування; співдія учасників казкотерапії долає відчуженість від групи, розвиває комунікативні навички. Казкотворчість дитини дає психологові підстави для аналізу, указує на необхідні дії, щоб запобігти або пом'якшити труднощі в процесі терапії. Головна мета діагностики за допомогою казкотерапії – виявити індивідуальні відхилення в розвитку дитини для правильного добору корекційних засобів і постановки точних і правильних корекційних завдань.

Література

1. Бретт Д. Жила-была девочка, похожая на тебя : психотерапевтические истории для детей. М. : «Класс», 1996. – 224 с.

2. Бреусенко-Кузнєцов О. А. Казкотерапія. *Теоретичні основи і застосування в освіті та соціальній роботі : зб. статей.* К., 2008. № 20 (23). С. 3–12.

3. Вачков И. В. Введение в сказкотерапию или Избушка, избушка, повернись ко мне передом. М. : Генезис, 2011. 288 с.

4. Гедз Г. І. Казкотерапія. Структура роботи з дітьми. *Психолог дошкілля*. К. : Шкільний світ. 2018. № 3. С. 4–7.

5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Игры в сказкотерапии. СПб. : Речь, 2006. 208 с.

6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. СПб. : Речь, 2006. 172 с.

7. Казки доктора Луїзи Дюсс : проективні тести для дітей // Психологіс : Енциклопедія практичної психології розповідь казки дитиною та відслідковування реакції. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psychologis.com.ua/skazki_doktora_luizy_dyuss_dvoe_zn__proektivnye_testy_dlya_detey.htm

8. Колакоглоу К. Проективный сказочный тест : руководство к применению. М. : Когито-Центр, 2003. 284 с.

9. Литвиненко С. А. Казкотерапія у профілактиці і корекції шкільної дезадаптації. *Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти : зб. наук. праць*. Херсон : ХДУ, 2002. С. 139–142.

10. Мелетинский Е. М. Поетика мифа. М. : Наука, 1973. 407 с.

11. Петренко О. Б. Роль казки у формуванні орієнтації дитини на цінності своєї статі (на матеріалі спадщини Василя Сухомлинського). *Цінності народного виховання у науковій спадщині В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць*. Херсон : ХДУ, 2009. С. 421–429.

12. Підлипна Л. В. Казка в роботі практичного психолога та соціального педагога. *Психолог*. 2016. № 11/12. С. 46–51.

13. Свирепо О. А. Образ, символ, метафора в современной психотерапии. М. : Института Психотерапии, 2004. 270 с.

14. Ставицька С. О. Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів. *Психологія : зб. наук. праць*. Вип. 2. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1998. С. 65–70.

15. Франц фон М. Л. Психология сказки : психологический смысл мотива искупления в волшебной сказке. СПб. : Б.С.К., 1998. 360 с.

16. Ященко Л. В. Казкотерапія. Співпраця учителя, батьків і дітей : 2-й клас. *Початкова освіта*. 2018. № 2. С. 13–15.

17. Molicka M. Bajkoterapia : o lękach dzieci i nowej metodzie terapii. Poznań : Media Rodzina, 2002. 153 s.

ЗМІСТ

ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Astremska Iryna
INFLUENCE OF SELF-ATTITUDE AND ATTITUDE TO OTHERS ON THE SUCCESS OF REPRESENTATIVES OF PROFESSIONS "PERSON-PERSON" TYPE 4

Єлесіна Марина Олександрівна
ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ МОРЯКІВ ЯК ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ВИБІР КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПІД ЧАС РОБОТИ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ 9

Жигайло Наталія Ігорівна, Кохан Маріанна Остапівна
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДУХОВНОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ КРИЗ 14

Журавльова Олена Вікторівна
КОНСТРУЮВАННЯ АФЕКТИВНО-МОТИВАЦІЙНОГО ВИМІРУ МОДЕЛІ ОСОБИСТОСТІ ПРОКРАСТИНАТОРА 22

Ільницький Володимир Олегович
ПОЛІТИЧНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 27

Костіна Тетяна Олександрівна
ГЕНДЕРНІ ВИМІРИ СУЧАСНОСТІ: ГЕНДЕРНА РІЗНОМАНІТНІСТЬ 32

Malieiev Denys, Lantukh Ihor
PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF PERSONAL RELIABILITY OF SUBJECTS OF ENTREPRENEURIAL ACTIVITY 37

Ульянова Тетяна Юріївна
СПІВВІДНОШЕННЯ ПОКАЗНИКІВ КОНФЛІКТНОСТІ З ШИРОКИМ СПЕКТРОМ РИС ОСОБИСТОСТІ 46

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Балашов Едуард Михайлович
ТЕОРЕТИЧНІ МОДЕЛІ Й КОНЦЕПЦІЇ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ 51

Шрагіна Лариса Ісаківна, Гузенко Віра Анатоліївна
ВПЛИВ СТРУКТУРИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ 60

Казанжи Марія Йосипівна
ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ОСНОВА ТА МЕХАНІЗМ ЕФЕКТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 65

Коваленко Юлія Василівна
ЕТНОРЕЛІГІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ФОРМА ТА СПОСІБ ПРОЯВУ НУЖДИ: КРОС-КУЛЬТУРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ 71

Митрофанова Світлана Сергіївна
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 79

Примачок Людмила Леонтіївна
ПОБУДОВА ОБРАЗУ СВІТУ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК МЕХАНІЗМ СТАНОВЛЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ АВТЕНТИЧНОСТІ 85

Улько Наталія Миколаївна
ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ПСИХОТРАВМИ В ДОРОСЛОМУ ВІЦІ 92

Уханова Анастасія Ігорівна
ПРОСОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА В КОНТЕКСТІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ 97

Щербакова Олена Олександрівна
ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ З РІЗНИМ РІВНЕМ АКАДЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА УСПІШНОСТІ В НАВЧАННІ 104

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ МАС

Макух Ольга Іванівна
ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї 112

Назаревич Вікторія В'ячеславівна
СОЦІАЛЬНА НЕТЕРПИМІСТЬ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ОСТРАКІЗАЦІЇ 117

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

Онопченко Ірина Вікторівна
МЕДІАТИВНИЙ ЕФЕКТ РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ НА ПРОЯВИ ТРУДОГОЛІЗМУ В УЧИТЕЛІВ 125

ПРОБЛЕМИ ПСИХОДІАГНОСТИКИ

Денісієвська Анна Євгенівна
АДАПТАЦІЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ВЕРСІЇ МЕТОДИКИ «ОПИТУВАЛЬНИК ТІЛЕСНИХ ВІДЧУТТІВ – КОРОТКА ФОРМА» 132

ПРОБЛЕМИ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ

Красильников Ігор Олександрович, Драч Наталія Володимирівна
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 137

Шестопал Іванна Анатоліївна
КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОБОТИ ПСИХОТЕРАПЕВТА З ДІТЬМИ 143

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ» СЕРІЯ «ПСИХОЛОГІЯ»

Науковий журнал

ВИПУСК 10

Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2020. № 10. 150 с.

Scientific notes of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh : Publishing NaUOA, January 2020. № 10. 150 p.

Головний редактор *І. Д. Пасічник*
Заступник головного редактора *Р. В. Каламаж*
Відповідальний за випуск *О. В. Матласевич*
Адміністратор *А. Ю. Гільман*
Упорядники *А. Ю. Гільман, О. Ю. Хованець*
Комп'ютерна верстка *Н. О. Крушинської*
Художнє оформлення обкладинки *К. О. Олексійчук*
Коректор *В. В. Максимчук*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 17,20. Наклад 100 пр. Зам. № 13–20.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП видавець Свинарчук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: print35800@gmail.com.