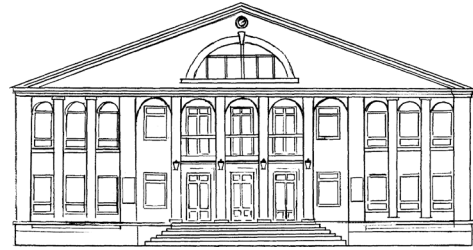


Теорія і практика сучасної психології



2020 р., № 2

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Зарицька В.В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Інституту журналістики і масової комунікації Класичного приватного університету

Редакційна колегія:

Євдокимова Н.О. – доктор психологічних наук, професор, проректор з наукової та міжнародної діяльності ПЗВО «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»

Кононенко О.І. – доктор психологічних наук, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

Кузнецов О.І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Фалько Н.М. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Шандрук С.К. – доктор психологічних наук, професор, заступник начальника навчально-методичного відділу, професор кафедри психології та соціальної роботи Тернопільського національного економічного університету, голова підкомісії з соціальної роботи Науково-методичної комісії з охорони здоров'я та соціального забезпечення сектору вищої освіти Науково-методичної ради МОН України

Іноземні члени редакційної колегії

Ендріулайтіене Ауксе – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Університету імені Вітовта Великого (м. Каунас, Литва)

Конрад Яновський – доктор філософії, заступник декана факультету психології Університету економіки та гуманітарних наук у Варшаві (м. Варшава, Польща)

Технічний редактор: **Н. Ковальчук**

Дизайнер обкладинки: **А. Юдашкіна**

Сайт видання:

www.tpsp-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 17198-59688 від 27.10.2010 р.



**Видавництво та друк – Видавничий дім
«Гельветика»**

73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефони +38 (0552) 39 95 80, +38 (095) 934 48 28,
+38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

**Журнал включено до переліку фахових видань
з психологічних наук згідно наказу Міністерства
освіти і науки України від 24.10.2017 № 1413.**

**Журнал індексується в міжнародних
наукометричних базах даних Index Copernicus
International (Республіка Польща), Google Scholar.**

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 5 від 26.02.2020 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Теорія і практика сучасної психології»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 12.02.2020.
Підписано до друку 28.02.2020.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ISSN 2663-6026 (Print)
ISSN 2663-6034 (Online)

© Класичний приватний університет, 2020

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<i>З. О. Антонова, Т. Л. Жиловська, А. І. Руденко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЛОГІНГУ ЯК РІЗНОВИДУ ВІРТУАЛЬНОГО ЕМОЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА.....	8
<i>С. В. Бикова</i> ОСОБЛИВОСТІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	14
<i>В. О. Депутатов</i> ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗУМІННЯ ГЕНЕЗИ ФОРМУВАННЯ ТІЛЕСНОГО Я.....	19
<i>Н. В. Каргіна, В. М. Рубський</i> ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ.....	28
<i>Т. В. Клибайс, Н. В. Старинская, Т. В. Циганчук</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И АТРИБУТИВНЫХ СТИЛЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	33
<i>О. Д. Корнеева</i> ЕМОЦІЙНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ВСТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ДЖЕРЕЛ ПРОАКТИВНОСТІ ЮНАКІВ У НАПРЯМІ ФОТОТЕРАПІЇ.....	38
<i>Л. О. Котлова</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ «ЧЕСНОСТІ» ТА МОРАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ.....	44
<i>М. М. Мельничук</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ І ФОРМ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА.....	50
<i>О. В. Милославська</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ.....	56
<i>С. А. Прахова, О. А. Даценко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТИВНОЇ ЯКОСТІ ЖИТТЯ В ПСИХОЛОГІЇ.....	61
<i>А. І. Яблонський</i> МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИ: ДЕФІНІЦІЇ ПРЕДМЕТУ ТА ОБ'ЄКТУ.....	67

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Ю. В. Вакуленко</i> ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ СНУ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	72
<i>О. В. Королович</i> СИМПТОМОКОМПЛЕКС ПСИХОГЕННОГО БЕЗПЛІДДЯ: НАПРЯМІ ДІАГНОСТИКИ ТА ТЕРАПІЇ.....	79

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

<i>А. О. Лісневська</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	84
<i>О. П. Шевчук</i> ЗВ'ЯЗОК ВІДМІННОСТЕЙ В ОЧІКУВАННЯХ ЩОДО РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ В СІМ'І І СТУПЕНЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ.....	90

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

<i>Багирзаде Арзу Камаль</i> ПРОГРАММИ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ СРЕДЕ.....	95
<i>Н. П. Берегова, І. М. Кушнір, О. К. Степанюк</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	101
<i>Л. А. Девіс, М. В. Кормишев</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ СФЕРИ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В УСТАНОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ.....	105
<i>Л. В. Доценко, В. Ю. Безугла, А. О. Козлова</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАЛЮНКОВОЇ ТЕРАПІЇ.....	110
<i>В. В. Зарицька, О. С. Козарик</i> ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ.....	115
<i>І. В. Каряка, А. А. Дайлідоніс, О. О. Коваленко</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТИЛІВ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮНАКІВ.....	120
<i>Г. І. Меднікова</i> ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ РІЗНОЇ СТАТІ	125
<i>В. М. Мицько, Ю. Р. Сидорик, Н. М. Козуляк</i> ТРИВОЖНІСТЬ ЯК НАСЛІДОК МАТЕРИНСЬКОЇ ДЕПРИВАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	130
<i>В. Р. Олексюк</i> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКА ЯК СУБ'ЄКТА ВЛАСНОГО ЖИТТЯ	135
<i>О. В. Петяк</i> ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РЕВНОЩІВ У ШЛЮБНИХ СТОСУНКАХ СТУДЕНТІВ.....	140
<i>К. В. Пилипенко</i> ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	146

Н. Г. Скрипник

СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ТА ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОГО АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ.....151

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

О. А. Вовченко

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКІВ
ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ.....157

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

О. М. Дячкова

ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ
ВІД СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ.....163

Н. П. Сергієнко

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ
ПРАЦІВНИКАМИ ЕКСТРЕНОЇ СЛУЖБИ ДСНС.....169

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

М. S. Velykodna

PSYCHOANALYTIC STUDY ON PSYCHOLOGICAL FEATURES
OF YOUNG MEN "MILLIONAIRES" IN MODERN
PROVINCIAL UKRAINE.....174

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

<i>Antonova Z. O., Zhylovska T. L., Rudenok A. I.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF AS A VARIETY OF VIRTUAL EMOTIONAL LEADERSHIP.....	8
<i>Bykova S. V.</i> FEATURES OF PERFECTIONISM OF FUTURE PROFESSIONALS.....	14
<i>Deputatov V. O.</i> PSYCHOANALYTICAL APPROACH TO UNDERSTANDING THE GENESIS OF THE BODILY-EGO DEVELOPMENT.....	19
<i>Karhina N. V., Rubskyi V. N.</i> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING PERSONALITY.....	28
<i>Klibais T. V., Starynska N. V., Tsyhanchuk T. V.</i> RELATIONSHIP OF SELF-ACTUALIZATION AND ATTRIBUTIVE STYLES OF PSYCHOLOGICAL STUDENTS.....	33
<i>Kornieieva O. D.</i> EMOTIONAL IDENTIFICATION AS THE DEFINING MEANS OF VALUE-BASED SOURCES OF PROACTIVENESS OF THE YOUTHS IN THE FIELD OF PHOTOTHERAPY.....	38
<i>Kotlova L. O.</i> THEORETICAL PRINCIPLES OF THE INTERACTION OF “HONESTY” AND MORAL CATEGORIES.....	44
<i>Melnichuk M. M.</i> THEORETICAL STUDY OF THE CONTENTS AND FORMS OF STUDENTS’ TOLERANCE DEVELOPMENT BY MEANS OF CINEMATOGRAPHY.....	50
<i>Myloslavska O. V.</i> THE INTERRELATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND INTERPERSONAL DEPENDENCY IN BOYS AND GIRLS.....	56
<i>Prakhova S. A., Datsenko O. A.</i> THEORETICAL PRINCIPLES OF SUBJECTIVE QUALITY OF LIFE’S STUDY IN PSYCHOLOGY.....	61
<i>Yablonskiy A. I.</i> METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL EXPERTISE OF EDUCATION: DEFINITIONS OF SUBJECT AND OBJECT.....	67

MEDICAL PSYCHOLOGY

<i>Vakulenko Yu. V.</i> AN EMPIRICAL STUDY OF SLEEP DISORDERS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER.....	72
<i>Korolovych O. V.</i> SYMPTOM COMPLEX OF PSYCHOGENIC INFERTILITY: WAYS OF DIAGNOSIS AND TREATMENT.....	79

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

<i>Lisnevskaya A. O.</i> PECULIARITIES SOCIAL SUPPORT FOR EARLY ADOLESCENT INTERNET ADDICTS.....	84
<i>Shevchuk O. P.</i> COMMUNICATION OF DIFFERENCES IN EXPECTATIONS ABOUT ROLLING BEHAVIOR IN FAMILY AND DEGREE OF MARRIAGE SATISFACTION.....	90

PEDAGOGY AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

<i>Bagirzade Arzu Kamal</i> PROGRAMS IMPLEMENTED TO OVERCOME THE DIFFICULTIES OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	95
<i>Berehova N. P., Kushnir I. M., Stepaniuk O. K.</i> EXPERIMENTAL STUDY OF THE SELF-ESTEEM OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	101
<i>Devis L. A., Kormyshev M. V.</i> THE PROBLEM OF DEVELOPMENT AND FORMATION OF THE SPHERE OF NEEDS OF THE CHILD'S PERSONALITY IN BOARDING TYPE INSTITUTIONS.....	105
<i>Dotsenko L. V., Bezuhla V. Yu., Kozlova A. O.</i> PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN.....	110
<i>Zarytska V. V., Kozarik O. S.</i> INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE INDIVIDUAL.....	115
<i>Kariaka I. V., Dailydonys A. A., Kovalenko O. O.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MANIFESTATION OF STYLES OF THINKING IN THE PROCESS OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF YOUNG PEOPLE.....	120
<i>Mednikova H. I.</i> DEFENSE MECHANISMS AND VALUE ORIENTATIONS OF THE MALE AND FEMALE STUDENTS.....	125
<i>Mytsko V. M., Sydoryk Yu. R., Kogutyak N. M.</i> ANXIETY AS A CONSEQUENCE OF MATERNAL DEPRESSION IN YOUNGER CHILDREN.....	130
<i>Oleksyuk V. R.</i> FEATURES OF BECOMING A HIGH SCHOOL STUDENT AS A SUBJECT OF OWN LIVES.....	135
<i>Petiak O. V.</i> PERSONAL ANXIETY AS AN INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF JEALOUSY IN STUDENT MARRIAGE.....	140
<i>Pylypenko K. V.</i> EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS-FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS.....	146

<i>Skrypnyk N. H.</i> SELF-ATTITUDE AND ATTITUDE TO LEARNING OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONAL ADAPTATION POTENTIAL.....	151
--	-----

SPECIAL PSYCHOLOGY

<i>Vovchenko O. A.</i> PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENTS WITH DISORDERS OF MENTAL DEVELOPMENT	157
--	-----

PSYCHOLOGY OF ACTION IN SPECIAL CONDITIONS

<i>Diachkova O. M.</i> DEPENDENCE OF EFFICIENCY OF ACTIVITY IN SPECIAL CONDITIONS ON THE STRUCTURE OF THE SPECIALIST PERSONALITY.....	163
---	-----

<i>Serhiienko N. P.</i> FEATURES OF ADOPTION OF DECISIONS BY EMPLOYEES OF EMPLOYEE EMPLOYEES.....	169
---	-----

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY; ECONOMIC PSYCHOLOGY

<i>M. S. Velykodna</i> PSYCHOANALYTIC STUDY ON PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNG MEN "MILLIONAIRES" IN MODERN PROVINCIAL UKRAINE.....	174
--	-----

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9.316.6
DOI

З. О. Антонова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Т. Л. Жиловська

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

А. І. Руденко

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ БЛОГІНГУ ЯК РІЗНОВИДУ ВІРТУАЛЬНОГО ЕМОЦІЙНОГО ЛІДЕРСТВА

Головною метою запропонованої статті є з'ясування психологічних характеристик блогера з великою аудиторією підписників і визначення параметрів, які дають змогу стати емоційним лідером на теренах віртуального простору. Під час дослідження було запропоновано авторський опитувальник-анкету з метою визначення провідних рис і параметрів вибору блогера, на якого студенти підписуються в блого-платформі «Інстаграм». Також у колективній бесіді обговорили думки респондентів із приводу можливих причин успіху та невдач ведення персонального блогінгу.

За результатами анкетування нами було з'ясовано, що більшість респондентів підписана щонайменше на одного блогера, за яким ведуть активне спостереження. Значна кількість студентів ведуть власні блоги з різною кількістю підписників. Проаналізувавши загальну тематику, яка приваблює наших досліджуваних і спонукає підписуватись на блоги популярних авторів, ми встановили, що найбільше підписників цікавлять особисті блоги. Особливо важливим у проведеному дослідженні було визначення пріоритетних рис і параметрів ведення блогу. Респонденти розташували запропоновані характеристики в порядку значимості. Таким чином ми з'ясували, що індивідуальний, яскравий, неповторний стиль і свобода думки є найвагомішими рисами блогера, які хотілось би наслідувати. Водночас можливість особистого спілкування та віртуальної дружби студенти розмістили на останній позиції, що підтверджується і тим, що лише 35 % опитаних безпосередньо спілкуються із блогерами-кумирами. За результатами нашого дослідження було встановлено, що сучасна молодь досить активно спостерігає за веденням блогів популярних авторів, виділяє їх як лідерів і своїх кумирів і прагне мати схожу популярність. Блогінг стає незамінним інструментом PR, всієї рекламної діяльності, маркетингу, бізнесу, надання будь-яких соціальних і побутових послуг, що зачіпають практично всі сфери суспільного життя. Спираючись на отримані результати, ми розробили практичні психологічні поради для всіх, хто хоче стати успішним блогером в Instagram та вести за собою своїх підписників.

Ключові слова: блогер, підписники, блогосфера, лідер, контент, дірект, хештег, блог.

Постановка проблеми. В Україні дедалі популярнішим стає блогерство. Для донесення своєї думки блогери використовують соцмережі, окремі блог-платформи на зразок LiveJournal, відеохостинг YouTube та створюють свої сайти. У них є навіть своє свято – Міжнародний день блогера, який святкують 14 червня. Десять років тому в Україні почали з'являтися і перші сайти, які висвітлюють українську блогосферу. За словами Олега

Пономара, українського блогера, ще у 2014 році в Україні були одиниці, а тепер – десятки блогерів. На думку політичного блогера Романа Шрайка, політичне блогерство у Facebook переживає певний занепад. За його словами, це частково пов'язано зі зміною алгоритму в цій соцмережі, а частково – зі зневірою в політичному житті країни [1]. Саме тому він намагається сьогодні «диверсифікуватись» – активізувати діяльність у Twitter і Telegram.

Аби не втратити аудиторію та популярність, блогери постійно мають пропонувати щось нове та креативне, володіти особистісними якостями та рисами справжнього емоційного лідера, з'ясування яких і становить проблему нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У словнику Merriam-Webster поняття «блог» трактується як сайт, на якому хтось пише про свої переконання, діяльність і досвід». У 2004 році цей же словник назвав «блог» словом року. Рання семантика слова «блогінг» досить невизначена. Це поняття розглядають як «вебблог», «особисту інтернет-сторінку» і «онлайн-щоденник». Тепер ми просто говоримо «блог», і цей термін легко прижився в сучасному лексиконі, однак його значення продовжує змінюватися. Сучасним блогерам доступні десятки платформ і форматів ведення блога, тому зараз немає стандарту того, який вигляд має бути в блога.

Слово *blogosphere*, тобто «блогосфера», придумав публіцист Бред Грехем 10 вересня 1999 року, він визначав його як жарг. Як термін воно ввійшло в обіг через три роки, у рунет воно також прийшло у 2002 році. Визначити точну дату появи блогінгу як соціального явища досить складно, але вона припадає на першу половину 90-х. Блоги того часу зараз не знайти, оскільки не існувало онлайн-рейтингу блогів і ніхто не архівував їх. За версією «Вікіпедії», перший блог рунету – це серіал «Бред-Соціум», що з'явився в 1994 році [2].

Блоги поступово почали займати все більше місця у всесвітній мережі. У 1999 році запустили платформи Blogger і LiveJournal. Запуск Blogger.com сприяв зростанню популярності блогінгу, а сам сайт сподобався користувачам завдяки зрозумілому і зручному інтерфейсу. У лютому 2003 року його придбав Google і до травня 2007 року його повністю перенесли на сервери [3]. Того ж року в Інтернеті з'явився перший пост у блозі, що містить відео. Його виклав користувач Адам Контрас. У листопаді 2003 року з'явилося слово «влоги», утворене від злиття слів «відео» і «блог». Такий формат ведення блога став згодом дуже популярним і залишається таким дотепер. У 1999 році з'явився один із перших автономних блогів рунету – *Тупи4ок Goblina*, що належить Дмитру Пучкову, більш відомому в інтернеті як *Goblin*. Самого поняття «автономний блог», він же *standalone blog*, в рунеті тоді не існувало. Згодом блоги такого формату найчастіше створювали колишні користувачі популярних блог-платформ через неузгодженість із політикою адміністрації таких ресурсів [4]. Поступово почала стиратися межа між блогосферою та ЗМІ, блогери ставали представниками преси, оскільки їхні огляди поточних подій набували дедалі більшої популярності

серед аудиторії. Незважаючи на те, що відеоблоги вже існували, не було платформи, призначеної спеціально для ведення такого типу блогів. У 2005 році запустили YouTube, проте тоді він був нічим іншим, як сайтом знайомств, де люди розповідали про себе в коротких відео. Поступово сайт прийшов до того вигляду, до якого ми звикли, почавши залучати на сайт творців відеоконтенту.

Популярність блогів, зокрема мікроблогів, принесла і незліченна кількість образливих твітів і коментарів. Це змусило Тіма О'Райлі, одного з головних ідеологів Web 2.0, створити «Кодекс блогера» як відповідь на образи в блозі його подруги. Світова блогосфера тоді досягла солідних розмірів. За даними одного з провідних англійських блог-пошукачів *Technorati.com*, на вересень 2006 року у світі було більш ніж 54 мільйони блогів. У 2007 році «Яндекс» запустив власну блог-платформу «Я.ру» Спочатку реєстрація на сервісі була доступна тільки за запрошеннями, пізніше він став доступний всім охочим. У рейтингу 10 найбільш відвідуваних сайтів 2015 року увійшли дві блогінг-платформи: YouTube (3 місце) і Twitter (8 місце), і їхня популярність тільки зростає [5].

Наразі кожна компанія прагне до того, щоб завести собі блог і наповнити його якісним контентом. Блогери з великою аудиторією прирівнюються до ЗМІ, їхнє слово і думка мають значення; бренди залучають їх до співпраці для розроблення нових продуктів. Блог тепер – це не просто онлайн-щоденник, велика кількість платформ і видів блогінгу дає змогу створювати різноманітний контент. Усе це дає підставу думати, що популярність блогінгу буде тільки рости. Блоги являють собою глобальну мережу спілкування. Ба більше, блоги – це спілкування, співтовариство. У кожного блога передбачаються читачі, частина з яких можуть підписатися на отримання заміток про те, що з'явився новий запис. На колективних блог-хостингах таких підписників називають «друзями». Друзі можуть бути взаємними – ти читаєш мене, я читаю тебе. Автори автономних блогів публікують «блогрол», показуючи посилання на своїх улюблених авторів [6].

Блоги стали популярними багато в чому тому, що стали вдалою формою реалізації однієї з актуальних тенденцій розвитку комунікацій – стирання межі між приватною і публічною сферами життя. У блозі часто можна знайти інформацію не тільки про думку або опис тієї чи іншої події, але й прохання про допомогу, інформацію про благодійні акції і так далі. Крім того, однією із соціальних функцій блогів, зокрема, є періодична організація серйозних масових виступів. Отже, очевидно, що потенційно блоги можуть перетворитися на потужний інформаційний фактор і в різних акціях політичного характеру. Будучи використані

цілеспрямовано, блоги можуть бути використані також для управління громадською думкою, організації виступів і мітингів і для інших цілей, вигідних тій чи іншій адресній групі.

Мета статті. Головною метою роботи є з'ясувати психологічні характеристики блогера з великою аудиторією підписників і визначити параметри, які дають змогу стати емоційним лідером на теренах віртуального простору.

Виклад основного матеріалу. Справжній харизматичний лідер – енергійний, яскравий, привабливий, компетентний, гнучкий, надійний. Він здатний знаходити підхід до людей і впливати на їхню емоційну сферу. Таких унікальних особистостей, які вмюють запалювати, заохочувати творчість і надихати своїх підлеглих, психологи називають емоційними лідерами. Психологія віртуальної реальності, або кіберпсихологія XXI століття, говорить про те, що блогер зі значною аудиторією підписників, який веде активне спілкування, жваво наповнює свій контент, створює емоційний відгук у своїх читачів і веде за собою на просторі рунету, стає справжнім віртуальним емоційним лідером.

Варто зазначити, що стати блогером під силу будь-якій людині, яка має вихід в Інтернет, тому їх стає все більше з кожним днем. Але той, хто хоче стати таким емоційним лідером, повинен відкрити в собі: ідеальне «я», тобто виявити свої нагальні життєві цінності; дійсне «я», тобто з'ясувати детальну правду про себе, проаналізувавши свою поведінку і розпитавши інших. Наступний крок – складання плану самовдосконалення, в якому будуть враховані всі недоліки, виявлені в дійсного «я», щоб у підсумку зрівнятися з ідеальним «я». Необхідно пробувати відмінні від звичних моделі мислення і поведінки, застосовувати секрети успішних лідерів [7].

З прийняттям рішення про створення власного блога необхідно визначити потрібний тип. Залежно від цілей і змісту майбутнього вебресурсу, а також кількості авторів є безліч видів.

1. За типом авторства розрізняють такі різновиди: індивідуальний блог – той, який ведеться однією людиною; колективний блог – представлений двома або групою авторів, що мають доступ до оновлення контенту певного вебресурсу згідно з прийнятими правилами.

2. За метою створення виділяють такі блоги: персональний (особистий) є найпоширенішим різновидом. Такий створюється власником для того, щоб викладати новини й події зі свого життя за принципом щоденника; тематичний – присвячується якійсь певній темі, наприклад заробітку, медицині, хобі; громадський (корпоративний) є інструментом для комунікацій і обміну інформацією з партнерами, клієнтами або співробітниками; бізнес-блог – служить для заробітку

в Інтернеті і збільшення товарообігу, створення онлайн-магазинів і сайтів для надання будь-яких послуг.

3. Залежно від контенту (змісту) вебресурси бувають такі: текстовий – блог, в якому власники публікують переважно статті; музичний – заповнюється музичними файлами різного формату; відеоблог – містить відеоролики, фільми тощо; блог-подкаст – за аналогією з радіопередачами, на такий вебсайт автори завантажують аудіофайли із записами своїх промов; фотоблог – ресурс, на якому публікуються фотографії.

4. За особливостями змісту є такі блоги: контентний – містить унікальні матеріали, тобто авторський контент, тому його також називають авторським; нормативний – основним наповненням якого служать посилання на інші сайти; спам-блог розроблений на основі копіястного матеріалу, при цьому використовується для підвищення рейтингу відвідуваності певних блогів або сайтів.

У нашому дослідженні взяли участь 87 студентів різних курсів гуманітарно-педагогічного факультету. Їм було запропоновано авторський опитувальник-анкету з метою визначення провідних рис і параметрів вибору блогера, на якого студенти підписуються в блого-платформі «Інстаграм». Також у колективній бесіді обговорили думки респондентів із приводу можливих причин успіху та невдач ведення персонального блогінгу. У табл. 1 наведено результати анкетування.

За результатами анкетування нами було з'ясовано, що 91 % респондентів підписані щонайменше на одного блогера, за яким ведуть активне спостереження. 46 % студентів ведуть власні блоги з різною кількістю підписників. Із них 62 % пишуть пости і роблять публікації про своє життя, 17 % – власне хобі, 5 % респондентів діляться публікаціями і замітками про роботу і навчання і 7 % ведуть комерційні онлайн-сторінки з метою заробітку. 47 студентів не ведуть особисті блоги, але 38 хотіли б стати блогерами. За активністю «свого» блогера щодня слідкує 69 % респондентів, що свідчить про бажання бути в курсі змін і нових фактів із життя блогера-кумира. Проаналізувавши загальну тематику, яка приваблює наших досліджуваних і спонукає підписуватись на блоги популярних авторів, ми встановили, що особисті блоги цікавлять найбільше (36 %), на другому місці – 21 % – це розважальний контент, аудіо- та відеоблоги (влоги), шоу-бізнесовими блогерами цікавляться 14 % опитуваних, мода і стиль, інтернет-магазини становлять відповідно 11 % та 12 %, а також наука і технології цікавить 6 %.

Особливо важливим пунктом нашого дослідження було визначення пріоритетних рис і параметрів ведення блога. Респонденти розташували запропоновані характеристики в порядку значи-

мості – від найбільшої до найменшої, а саме: 1. Індивідуальність. 2. Яскравий стиль. 3. Свобода думки. 4. Велика кількість підписників. 5. Грамотне ведення блога і написання постів. 6. Неординарні фотоілюстрації. 7. Відсутність надокучливої реклами, копіпасту (копіювання контенту інших авторів). 8. Особисті досягнення в певній діяльності. 9. Корисні особисті поради. 10. Можливість особистого спілкування та віртуальної дружби.

Отже, ми бачимо, що індивідуальність, яскравий, неповторний стиль і свобода думки є найвагомішими рисами блогера, якого хотілось би наслідувати. Водночас можливість особистого спілкування та віртуальної дружби студенти розмістили на останній позиції, що підтверджується

і тим, що лише 35 % опитаних безпосередньо спілкуються із блогерами-кумирами. Отже, цьому фактору підписними не надають вагомого значення. 60 % опитаних рекомендують блоги, на які підписані особисто, своїм друзям і знайомим, із них 90 % вважають свого блогера справжнім кумиром, лідером. 77 студентів хочуть наслідувати свого емоційного лідера в поведінці, зовнішньому вигляді, стилі спілкування та викладі думок, а також досягти його рівня популярності чи навіть вищого. 31 респондент спілкується з популярним блогером особисто (оскільки вони знайомі), через коментарі та особисті повідомлення (дірект), роблять посилання, хештеги, закладки, скріпи публікацій.

Таблиця 1

Результати анкетування «Блогер – віртуальний емоційний лідер»

Запитання	Так (%)	Ні (%)
Чи підписані на блогера/ів в інстаграмі?	91 %	9 %
Чи ведете особистий блог?	46 %	54 %
Тематика власного блога	Моє життя – 62 % Моє хобі – 17 % Моя робота/навчання – 5 % Онлайн-комерція/бізнес – 7 % Інше – 9 %	
Якщо не ведете блог, чи хотіли б стати блогером?	73 %	27 %
Скільки часу слідкуєте за контентом блогерів?	Щодня – 69 % Декілька днів на тиждень – 21 % Декілька днів на місяць – 10 %	
Яка тематика блога вас приваблює найбільше?	Особисті блоги – 36 % Наука і техніка – 6 % Шоу-бізнес – 14 % Музика та відео, розважальний контент – 21 % Мода і стиль – 11 % Бізнес/інтернет-магазини – 12 % Інше – 2 %	
Що пріоритетного визначає у рисах блогера як власника блога? (розташувати від найбільш значущого до найменш важливого параметра)	1. Індивідуальність. 2. Яскравий стиль. 3. Свобода думки. 4. Велика кількість підписників. 5. Грамотне ведення блога і написання постів. 6. Неординарні фотоілюстрації. 7. Відсутність надокучливої реклами, копіпасту (копіювання контенту інших авторів). 8. Особисті досягнення в певній діяльності. 9. Корисні особисті поради. 10. Можливість особистого спілкування та віртуальної дружби.	
Чи рекомендуєте блог, на який підписані, своїм друзям?	60 %	40 %
Чи вважаєте свого улюбленого блогера кумиром, лідером?	90 %	10 %
Чи хочете наслідувати улюбленого блогера? Якщо так, у чому:	77 % У поведінці Зовнішньому вигляді Стилі спілкування Викладі думок Рівні популярності	23 %
Чи маєте спілкування зі «своїм» блогером? Якщо так, то це:	35 % Особисто (ми знайомі) Через коментарі платформи (під постами) Робите посилання, закладки, скріни тощо	65 %

Зважаючи на отримані результати, ми розробили практичні психологічні поради для всіх охочих, як стати успішним блогером в Instagram та вести за собою своїх підписників. Отже, щоб визначити аудиторію своєї сторінки і зацікавити людей із першого відвідування акаунта, визначте одну тему для блога: мода, подорожі, їжа, материнство або щось ще.

Ось кілька способів, як знайти тему для Instagram-акаунта:

1. Знайдіть те, в чому ви розбираєтеся. Лише на перший погляд у вашому житті немає нічого цікавого, адже ви щодня живете в цьому місті, ходите на роботу і у вас є хобі. І, напевно, ваше оточення теж на вас схоже: веде аналогічний спосіб життя і працює в тій же індустрії. Але для сторонніх людей ваша рутинна робота може бути цікава.

2. Виберіть справу, яку хочете вивчити. Якщо розповідати про будні вам усе-таки не подобається, знайдіть тему, яка давно вас цікавить: спорт, кулінарія, живопис, навіть якщо ви нічого не розумієте в цьому. Це хороша можливість розібратися в темі і стати блогером. Історія успіху від новачка викличе в читачів емпатію – людям простіше асоціювати себе з людьми, які, як і вони самі, чогось бояться і роблять помилки.

3. Подивіться на свої підписки. Ще один спосіб вибрати тему для блога – проаналізувати, який контент ви читаєте. З цієї теми вам точно буде цікаво працювати. Грамотне оформлення акаунта в Instagram – це практично половина успіху для просування. Вкажіть одне посилання: на свій сайт, сторінку в іншій соціальній мережі або telegram-канал.

Висновки. Отже, дослідивши велику кількість публікацій і статей, думок і аргументів на тему практичного застосування блогінгу в Інтернеті як інструменту віртуального емоційного лідерства, можна зробити низку висновків.

1. Блогосфера у функціональному аспекті являє собою динамічну мережу, що розвивається, де окремі блоги – об'єкти цієї мережі, а взаємини, що виникають між блогерами, – зв'язок мережі. Мережева організація говорить про те, що в блогах, на відміну від традиційних ЗМІ, немає ієрархії, в блозі всі рівні. Блогосфера створює нову схему взаємин між автором і аудиторією. Блог-сервіси влаштовані так, що, створюючи собі щоденник, користувач стає одночасно і автором, і аудиторією. Блогосфера розвивається стихійно. Відсутність цензури і самоцензури, відсутність будь-яких принципів, правил, субординації роблять блогосферу потужною силою, здатною конкурувати із засобами масової інформації, в яких ієрархічність (читач – журналіст – редактор), залежність від державних або бізнес-інститутів, складний пристрій, внутрішня структура, прописані кодекси законів стають перешкодою для подальшого розвитку традиційних ЗМІ.

2. Опублікувавши свої думки в блогах, користувач видає більший кредит довіри. Відбувається це

тому, що, по-перше, блогери часто стають очевидцями яких-небудь подій і розповідають потім (поміщають фотографії) про це у своєму блозі, і читач повірить більше блогеру, який представляє особистісну інформацію, ніж інформації з офіційних джерел. По-друге, блогери формують свою френд-стрічку, спираючись на особисті симпатії, тому емоційно написане «френдом» буде блогеру ближче, ніж написане невідомим журналістом. По-третє, стилістика написання в блогах більш неформальна, порівняно зі ЗМІ, що забезпечує краще розуміння матеріалу. Специфіка української блогосфери полягає в тому, що вона існує як комунікаційне середовище експертного співтовариства Інтернету. Основним ядром сегменту інстаграму є політики, письменники, художники, журналісти, фотографи і багато інших лідерів впливу. За результатами нашого дослідження було встановлено, що сучасна молодь досить активно спостерігає за веденням блогів популярних авторів, виділяє їх як лідерів і своїх кумирів і прагне мати схожу популярність.

Отже, мережеві щоденники (блоги) стають новим медіаносієм, інструментом маркетингової політики багатьох компаній. Поступово витісняючи традиційні ЗМІ, вони допомагають спілкуватися з потенційними споживачами, постійними клієнтами і конкурентами по-людськи, щиро і відкрито. Ці механізми можуть використовувати у своїй роботі журналісти, фахівці з PR та маркетингу, соціологи, психологи.

Література:

1. Мартьянова Н.А. Институциональная динамика профессии в эпоху мобильности. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопр. теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2013. № 9 (35). С. 3–7.
2. Богданова Д.А. Внимание: Интернет! *Открытое образование*. 2010. № 2. С. 89–99.
3. Bulman G., Fairlie, W. Technology and Education: Computers, Software, and the Internet. *Handbook of the Economics of Education*. 2016. № 5. P. 239–280.
4. Еляков А.Д. Благо и зло: жгучий парадокс Интернета. *Философия и общество*. 2011. № 2 (62). С. 58–76.
5. Рухло А.А. Аддиктивные Интернет-личности в современной действительности. *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2010. № 4. С. 48–50.
6. Montag C., Reuter, M. Internet Addiction Neuroscientific: Approaches and Therapeutical Implications Including Smartphone Addiction. Cham, Switzerland : Springer International Publishing Switzerland, 2015. 392 p.
7. Мартьянов Д.С. Анонимность как политическая ценность киберкультуры. Тамбов, 2013. С. 118.
8. Акопов Г.Л. Интернет и политика. Модернизация политической системы на основе инновационных политических интернет-коммуникаций : монография. Москва : КНОРУС, 2013. 240 с.

Antonova Z. O., Zhylovska T. L., Rudenok A. I. Psychological features of as a variety of virtual emotional leadership

The main purpose of the proposed article is to find out the psychological characteristics of a blogger with a large audience of subscribers and to determine the parameters that allow people to become an emotional leader in the virtual space. In the course of the study, an authorial questionnaire was proposed to determine the leading traits and options for choosing a blogger to which students subscribe to the Instagram blog platform. The collective conversation also discussed the respondents' opinions about the possible reasons for the success and failures of personal blogging.

According to the questionnaire, we found that the majority of respondents are subscribed to at least one blogger who is actively monitored. A large number of students run their own blogs with varying numbers of subscribers. After analyzing a general topic that attracts our readers and encourages us to subscribe to blogs by popular authors, we find that most of the subscribers are interested in personal blogs. Particularly important in the experiment was the definition of priority features and parameters of blogging. Respondents ranked the proposed characteristics in order of importance. Thereby, we have found that individual, vivid, unique style and freedom of thought are the most important features of a blogger on which people would like to follow. At that time, students marked the opportunity for personal communication and virtual friendship in the last position, which is confirmed by the fact that only 35 % of the respondents directly communicate with blog-idols. According to the results of our research, it was found that modern youth are actively watching the blogging of popular authors, singling them out as leaders and their idols, and seeking similar popularity. Blogging becomes an indispensable tool of PR, all advertising, marketing, business, provision of any social and everyday services that affect almost all spheres of public life. Based on our results, we have developed practical psychological tips for everyone to become a successful Instagram blogger and follow your followers.

Key words: *blogger, subscribers, blogosphere, leader, content, direct, hash tag, vlog.*

УДК 159.928
DOI**С. В. Букова**кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри філософії, політології, психології і права
Одеська державна академія будівництва та архітектури

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті викладено результати дослідження перфекціонізму майбутніх фахівців. Актуальність роботи визначається необхідністю вивчати і враховувати ті зміни, які зазнають базові характеристики особистості в умовах сучасних суспільних і соціальних трансформацій. До таких базових характеристик належать прагнення до самовдосконалення й ідеали, прийняті особистістю. Теоретико-методологічний аналіз дав змогу розглянути перфекціонізм із різних поглядів і позицій як складне та багатовимірне явище, як таке, що використовується для опису прагнення особистості до самовдосконалення. Для визначення особливостей перфекціонізму особистості майбутніх фахівців і властивостей, що його супроводжують, було використано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик, який відповідає поставленим завданням дослідження: «Багатовимірну шкалу перфекціонізму» (розроблену канадськими вченими П. Х'юїтом і Г. Флеттом та адаптовану І. Грачевою) та «Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI), (В. Фаренберг, Х. Зарг і Р. Гампел). Дослідження проводилося на вибірці студентів Одеської державної академії будівництва та архітектури, де брало участь 66 осіб у віці від 25 до 46 років. Проведений кореляційний аналіз дав змогу встановити наявність значущих додатних і від'ємних взаємозв'язків між показниками перфекціонізму та факторами особистості (за методикою FPI). Виявилось, що збільшення значення показників перфекціонізму супроводжується збільшенням значень таких властивостей, як невротичність, товариськість, сором'язливість. За допомогою методу «асів» було виділено досліджуваних із певними проявами перфекціонізму, а саме: групи осіб із високим і низьким рівнем перфекціонізму. Наступним кроком, із метою виявлення індивідуально-психологічних особливостей перфекціонізму, було виділення груп із різним типом перфекціонізму. Проведене емпіричне дослідження особливостей перфекціонізму майбутніх фахівців дало змогу надати психологічну характеристику особам із різним рівнем загального показника перфекціонізму, а також описати психологічні портрети осіб із різним типом перфекціонізму.

Ключові слова: перфекціонізм, рівні та типи перфекціонізму, фактори особистості.

Постановка проблеми. Аналіз численних досліджень психологічного явища «перфекціонізм» показує, що увагу більшості авторів зосереджено на негативних, хворобливих проявах перфекціонізму, на зв'язку перфекціонізму з психологічними і психіатричними проблемами. Звертає на себе увагу недостатність досліджень, як зарубіжних, так і українських, присвячених здоровому, адаптивному типу прагнення до досконалості, а також практично повна відсутність у вітчизняній науці робіт, присвячених впливу перфекціонізму на навчально-професійну діяльність студентів.

У сучасній науці є багато різних поглядів і підходів у розгляді феномена перфекціонізму. Наприклад, О.Н. Кузнецова розглядає перфекціонізм як постійне прагнення бути кращим в усіх аспектах навчальної діяльності [3]. К.С. Ландрева розглядає перфекціонізм як прагнення створювати образ бездоганної людини, тобто «досконалість напоказ» [4]. Мартін Ентоні і Річард Свінсон розглядають перфекціонізм як сформоване прагнення максимально відповідати соціально заохочувальним стандартам [5].

Зараз перфекціонізм розглядається як багатовимірний особистісний конструкт відповідно до ідеї, що кожна особистісна риса містить безліч окремих

компонентів. У канадській концепції перфекціонізму, розробленій П. Х'юїттом і Г. Флеттом, за основу взята об'єктна спрямованість цієї особистісної риси та виділено такі її компоненти: 1. Перфекціонізм, орієнтований на себе (суб'єктно орієнтований), що включає надмірно високі особистісні стандарти, постійне самооцінювання, цензурування поведінки; 2. Перфекціонізм, орієнтований на інших (об'єктно-орієнтований), який полягає в нереалістичних стандартах для значущих людей, очікуванні людської досконалості та постійному оцінюванні інших; 3. Перфекціонізм, адресований світу, що являє собою нереалістичні очікування щодо світового устрою і вирішення проблем; 4. Соціально приписуваний перфекціонізм (соціально-орієнтований), що визначає інтерпретацію очікувань інших людей як нереалістичних, продиктованих схильністю до суворого оцінювання і надання тиску на індивіда з метою змусити його бути досконалим [1]. На підставі цього підходу була розроблена методика «Багатовимірна шкала перфекціонізму» (MPS-N.) канадських учених П. Х'юїтта і Г. Флетта, яку адаптувала І.І. Грачева, що вимірює три його компоненти: перфекціонізм, орієнтований на себе (ПОС); перфекціонізм, орієнтований на інших (ПІД), і соціально-запропонований перфекціонізм (СПП) [2].

Перфекціонізм вважається досить стійкою особистісною рисою, яка формується у людини значною мірою в сімейному мікросередовищі. У цьому ж дослідженні представлено особливості перфекціонізму у студентів, майбутніх фахівців, в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Мета статті – дослідження індивідуально-психологічних особливостей перфекціонізму.

Виклад основного матеріалу. Задля діагностики особливостей психічних станів і міжособистісних відносин, пошуку інформації про властивості особистості (рівня емоційної стійкості, властивостей комунікативної сфери особистості, екстраверсії-інтраверсії) було застосовано опитувальник факторів особистості FPI. Для вивчення досліджуваних показників перфекціонізму було обрано методика «Багатомірна шкала перфекціонізму» (П. Х'юїтт, Г. Флетт, в адаптації І. Грачевої). Вибірку склали студенти Одеської державної академії будівництва та архітектури в кількості 66 осіб в віці від 25 до 46 років.

У табл. 1 представлено значимі кореляційні зв'язки між показниками перфекціонізму та факторами особистості.

Таблиця 1
Значимі коефіцієнти кореляції між показниками перфекціонізму та факторами особистості (за методикою FPI)

Фактори FPI	Показники перфекціонізму			
	ПОС	ПОД	СПП	ЗПП
I	241*	-301*	239*	
II				
III		-245*		
IV	287*			
V	270*	241*		
VI		242*		
VII		268*	-281*	
VIII	301*		290*	273*
IX	-381**		-239*	-329**
X	240*	261*		
XI		-273*		
XII			-242*	

Примітки. Умовні скорочення шкали (FPI): I – невротичність, II – спонтанна агресивність, III – депресивність, IV – роздратованість, V – товариськість, VI – врівноваженість, VII – реактивна агресивність, VIII – сором'язливість, IX – відкритість, X – екстраверсія – інтроверсія, XI – емоційна лабільність, XII – маскулітність – фемінність

Отже, згідно з табл. 1, показник перфекціонізму ПОС (перфекціонізм, орієнтований на себе) на 5 % рівні додатньо пов'язаний із показниками факторів особистості I (невротичність), IV (роздратованість), V (товариськість), VIII (сором'язливість), X (екстраверсія – інтроверсія), а на 1 % рівні від'ємно пов'язаний із показником IX (відкритість).

Показник ПОД (перфекціонізм, орієнтований на інших) на 5 % рівні додатньо пов'язаний із показниками факторів особистості V (товариськість), VI (врівноваженість), VII (реактивна агресивність), X (екстраверсія – інтроверсія), від'ємний зв'язок виявлено з показниками I (невротичність), III (репресивність), XI (емоційна лабільність).

Показник СПП (соціально запропонований перфекціонізм) на 5% рівні додатньо пов'язаний із показниками факторів особистості I (невротичність), VIII (сором'язливість), а з факторами VII (реактивна агресивність), IX (відкритість), XII (маскулітність – фемінність) виявлено від'ємні значимі зв'язки на 5 % рівні. Загальний показник перфекціонізму виявив додатній зв'язок на 5 % рівні з показником VIII (сором'язливість), а з показником IX (відкритість) від'ємний зв'язок теж на 5 % рівні.

Отже, виявилось, що збільшення значення показників перфекціонізму супроводжується збільшенням значень таких властивостей, як невротичність, товариськість, сором'язливість.

У нашій роботі метод якісного аналізу проводився в декілька етапів. На першому – за допомогою методу «асів» було виділено досліджувані з певними проявами перфекціонізму. Рівень вираженості перфекціонізму визначався таким чином. По-перше, «сирі» бали, що отримані за шкалами методика, були перетворені на проценти. Діапазон від 0 до 25 вважався діапазоном невиражених значень показника, що відповідає низькому рівню перфекціонізму; від 25 до 50 – діапазоном слабо виражених значень (низьких); від 50 до 75 – діапазоном досить виражених значень; від 75 до 100 – діапазоном яскраво виражених значень показників перфекціонізму. Отже, особи із загальним показником перфекціонізму в діапазоні 0–25 процентилів утворили групу з низьким рівнем перфекціонізму – П⁻ (n=9), особи із загальним показником, значення якого розташовані в діапазоні 75–100 процентилів, утворили групу з високим рівнем перфекціонізму – П⁺ (n=7).

З метою виявлення індивідуально-психологічних особливостей перфекціонізму було здійснено якісний аналіз профілів властивості у відповідних групах. За перевагою емоцій однієї або декількох модальностей було виділено такі групи досліджуваних: ПОС (n=4) – група з домінуванням перфекціонізму, орієнтованим на себе; ПОД (n=5) – група з домінуванням перфекціонізму, орієнтованим на інших; СПП (n=5) – соціально запропонований перфекціонізм.

На рис. 1 представлено профілі факторів особистості за методикою FPI груп осіб із різним рівнем перфекціонізму.

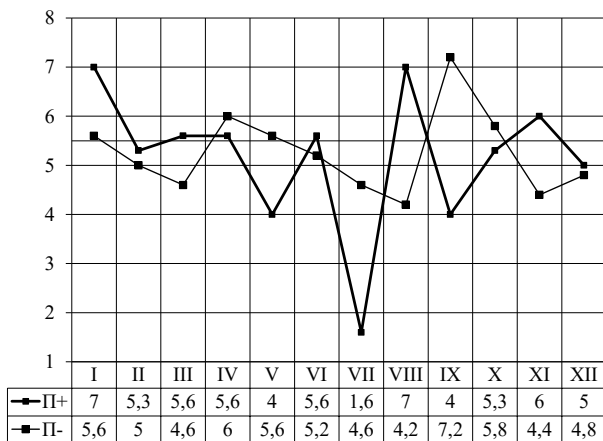


Рис. 1. Профілі факторів особистості за методикою FPI груп осіб із різним рівнем перфекціонізму

Візуальний аналіз профілю свідчить про те, що особам із високим рівнем перфекціонізму (П+) властиві висока тривожність, збудливість у поєднанні зі швидким виснаженням, підвищена чутливість, спалахи роздратування і збудження; також вони характеризуються підвищеною виснаженістю і стомлюваністю (I+). Такі особи за все бояться, нерішучі і невпевнені в собі, вони уникають ризикованих ситуацій, несподівані події зустрічають із занепокоєнням, від будь-яких змін чекають тільки неприємностей. За необхідності прийняти рішення або зі значними коливаннями, або відтягують і не приступають до його виконання. У спілкуванні вони сором'язливі та скуті (VIII+).

Їм властиві підвищена ідентифікація із соціальними нормами, конформність, поступливість, скромність, залежність, можливо вузькості кола інтересів. Вони малоактивні, скуті, боязкі, м'які, задовольняються вже доступним і наявним. У діяльності їм не вистачає наполегливості і завзятості, особливо в досягненні суто особистих цілей. Вони покірні, поступливі, надмірно легко погоджуються з владою і авторитетом, завжди готові вислухати і прийняти раду від старшої або досвідченішої особи, власна активність діяльності у них недостатня (VII-). Також їм притаманні такі риси, як холодність, формальність міжособистісних відносин. Особи з низькими оцінками за фактором (V-) уникають близькості, життям інших не цікавляться, підтримують лише зовнішні форми відносин.

Особам із низьким рівнем перфекціонізму (П-) властиві такі риси: суспільство людей їх не приваблює, вони люблять самотність, контактами, спілкуванням обтяжені, вважають за краще «спілкуватися» з книгами і речами. За власною ініціативою не спілкуються ні з ким, крім найближчих родичів. Особи цієї групи вирізняються багатством, гнучкістю і різноманітними можливостями психіки, невимушеністю в міжособистісних відносинах, упевненістю у своїх силах, успішністю у виконанні різних видів діяльності, що вимагають активності, ентузіазму

і рішучості. Однак відсутність скутості і брак контролю над своїми імпульсами можуть привести до невиконання обіцянок, непослідовності, безпечності, що призводить до втрати довіри і образ із боку друзів (III-). Цих осіб характеризує відкритість, прагнення до довірливо-відвертих взаємовідносин з оточуючими людьми, достатній рівень самокритичності (IX+). Також вони сміливі, рішучі, схильні до ризику, не губляться під час зіткнення з незнайомими речами і обставинами. Рішення приймають швидко і негайно приступають до їх здійснення, не вміють терпляче чекати, не переносять відтяжок і коливань, подвійності і амбівалентності. У колективі тримаються вільно, незалежно, навіть дещо нагло, дозволяють собі вольності, люблять в усе втручатися, бути завжди на виду (VIII-).

Наступним кроком була побудова профілю факторів особистості за методикою FPI груп осіб із різними типами перфекціонізму.

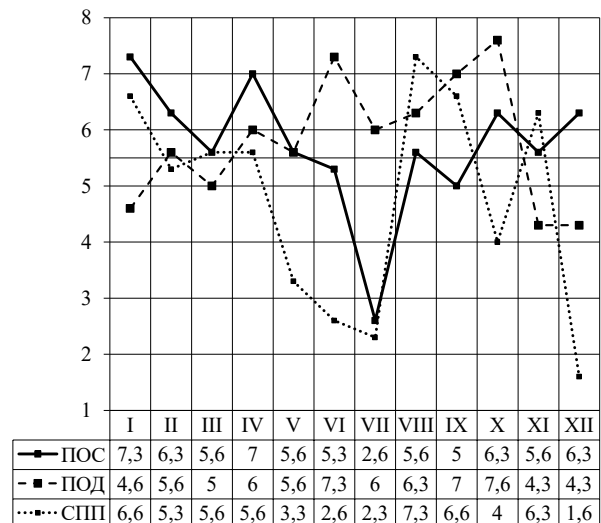


Рис. 2 Профілі факторів особистості за методикою FPI груп осіб із різним типом перфекціонізму

Для представників групи ПОС властиві висока тривожність, збудливість у поєднанні зі швидким виснаженням, підвищена чутливість, спалахи роздратування і збудження; також вони характеризуються підвищеною виснаженістю і стомлюваністю (I+). Дратівливі, часто не здатні до роботи, що вимагає більшої напруги, більш високого рівня контролю за діями, вольових зусиль, концентрації, зібраності. Ситуації з високим ступенем невизначеності переносять погано, розцінюючи їх як такі, що важко подолати. Легко губляться, впадають у відчай. Гостро переживаючи свій неуспіх, можуть поряд із самозвинуваченням демонструвати ворожість щодо оточуючих осіб. Риси демонстративності можуть поєднуватися зі прагненням до відходу з кола широких соціальних контактів (IV-).

Їм властиві підвищена ідентифікація із соціальними нормами, конформність, поступливість, скромність, залежність. Вони малоактивні, скуті,

боязкі, м'які, задовольняються вже доступним і наявним. У діяльності їм не вистачає наполегливості і завзятості, особливо в досягненні суто особистих цілей. Вони покірні, поступливі, надмірно легко погоджуються з владою і авторитетом, завжди готові вислухати і прийняти раду від більш старшої або досвідченої особи, власна активність діяльності у них недостатня (VII-).

Представникам групи ПОД властиві висока тривожність, збудливість у поєднанні зі швидким виснаженням, підвищена чутливість, спалахи роздратування і збудження; також вони характеризуються підвищеною виснаженістю і стомлюваністю (I+). Високі оцінки за фактором (VI+) свідчать про відсутність внутрішньої напруженості, свободу від конфліктів, задоволеності собою і своїми успіхами, готовність слідувати нормам і вимогам. Цих осіб характеризує відкритість, прагнення до довірливо-відвертих взаємовідносин з оточуючими людьми, достатній рівень самокритичності (IX+). Їм притаманні риси екстравертованої особистості, такі як активність, честолоубство, прагнення до суспільного визнання, легкість у спілкуванні, встановленні контактів, соціальна спритність, схильність до маніпулювання задля досягнення власних цілей (X+). Демонструють високу стабільність емоційного стану, вміння володіти собою, здатність контролювати і стримувати астенічні емоції (XI-), схильність до рефлексії, самоаналізу і самокритики, чутливість до нюансів міжособистісного спілкування (XII-).

Група представників типу СПП демонструє тривожність, втрату контролю над потягами, виражену дезорганізацію поведінки. У їхніх відвертих розповідях про себе переважають скарги на безсоння, хронічну втому і виснаженість, власну неповноцінність і непристосованість, безпорадність, занепад сил, неможливість зосередитися, розібратися у власних переживаннях, почуття нестерпного самотності і багато інших. Такі особистості характеризуються оточуючими як конфліктні, вперті, відгороджені і неупорядковані в поведінці. Недолік конформності і дисципліни є найбільш частою зовнішньою характеристикою їхньої поведінки (VI-). Ці особи скуті, боязкі, м'які, задовольняються вже доступним і наявним. У діяльності їм не вистачає наполегливості і завзятості, особливо в досягненні суто особистих цілей. Вони покірні, поступливі, надмірно легко погоджуються з владою і авторитетом, завжди готові вислухати і прийняти раду від старшої або досвідченішої особи, власна активність діяльності у них недостатня (VII-).

Такі особи за все бояться, уникають ризикованих ситуацій, несподівані події зустрічають із занепокоєнням, від будь-яких змін чекають тільки неприємностей. За необхідності прийняти рішення або зі значними коливаннями, або відтягують і не приступають до його виконання. Фаза боротьби мотивів і коливань затягнута до неможливості перейти до

вирішення. У спілкуванні вони сором'язливі, скуті, сором'язливі (VIII+). Удавання та інтриги їм не властиві, вони з повагою ставляться до прав інших, цінують індивідуальність і своєрідність у людях, вважають, що кожен має право на власну позицію. Велику увагу вони приділяють роботі, бачать у цьому сенс життя, цінують професіоналізм і майстерність, розглядають добре виконану роботу як особисту нагороду (X-).

Також ці особи чутливі, схильні до хвилювань, м'які, поступливі, скромні в поведінці, але не в самооцінці. У них широкі різноманітні, слабо диференційовані інтереси, розвинена уява, тяга до фантазування і естетичних занять. Вони проявляють зацікавленість у філософських, морально-етичних і світоглядних проблемах і часом демонструють надмірну заклопотаність особистими проблемами, схильність до самоаналізу й самокритики. Ця заглибленість в особисті проблеми і переживання не є ні невротичної, ні інфантильною. У них підвищений інтерес до людей і до нюансів міжособистісних відносин, їм доступно розуміння рушійних сил людської поведінки. У поведінці їм не вистачає сміливості, рішучості та наполегливості. Вони уникають суперництва, легко поступаються, приймають допомогу та підтримку. Вони здатні точно відчувати інших людей, вміють емоційно висловлювати свої думки, зацікавлювати інших людей своїми проблемами, м'яко, без натиску, схилити їх на свій бік (XII-).

Висновки. Аналіз теоретико-емпіричної літератури зарубіжних і українських учених дав нам змогу дослідити феномен перфекціонізму. Отримані результати нашого дослідження дають змогу надати психологічний портрет особам, які різняться не тільки за загальним рівнем перфекціонізму, а й за виділеними типами перфекціонізму.

Література:

1. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма. *Вопросы психологи.* 2009. № 5. С. 74–83.
2. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта. *Психологический журнал.* 2006. Т. 27. № 6. С. 73–80.
3. Кузнецова О.Н. Перфекционизм как феномен развития личности современного школьника. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.* 2007. Т. 13. № 4. С. 138–140.
4. Ландрева К.С. Перфекционистская самопрезентация образа «я» в общении. *Современная психология* : мат-лы междунар. науч. конф., г. Пермь, 20–23 июня 2012 г. / Рос. гос. соц. ун-т. Пермь : Меркурий, 2012. С. 51–55.
5. Antony M.M., Swinson R P. When Perfect Isn't Good Enough: Strategies for coping with Perfectionism. Philadelphia : New Harbinger Publication, 1998. 252 p.
6. Silverman L.K. A developmental model for counseling the gifted II Counseling the gifted and talented. Denver. 1993. P. 14–30.

Bykova S. V. Features of perfectionism of future professionals

This article presents the results of a study of the perfectionism of future specialists. The urgency of work is determined by the need to study and take into account those changes that undergo the basic characteristics of the individual in the context of modern social and social transformations. Such basic characteristics include the desire for self-improvement and the ideals adopted by the individual. The theoretical and methodological analysis made it possible to consider perfectionism, from different points of view and positions, as a complex and multidimensional phenomenon, such as that used to describe a person's desire for self-perfection. To determine the peculiarities of the perfectionism of the personality of future specialists and the properties that accompany it, a set of standardized psychodiagnostic techniques was used, which corresponds to the tasks of the study: The Multidimensional Scale of Perfectionism (P. Hewitt and G. Flett and adapted by I. Gracheva) and the Freiburg Personal Questionnaire (FPI) (by V. Fahrenberg, H. Zarg, and R. Hampel). The study was conducted on a sample of students of the Odessa State Academy of Civil Engineering and Architecture, which involved 66 people aged 25 to 46 years. The correlation analysis made it possible to establish the existence of significant positives on the negative relationship between perfectionism and personality factors (by FPI method). It turned out that the increase in the values of perfectionism is accompanied by an increase in the values of such properties as neuroticism, sociability, shyness. By means of the method of "aces" were researched with certain manifestations of perfectionism, namely groups of persons with high and low level of perfectionism. The next step is to identify groups with different types of perfectionism in order to identify the individual psychological characteristics of perfectionism. An empirical study of the features of perfectionism of future specialists has made it possible to give psychological characteristics to persons with different levels of general perfectionism, as well as to describe psychological portraits of persons with different types of perfectionism.

Key words: perfectionism, levels and types of perfectionism, personality factors.

УДК 159.964
DOI

В. О. Депутатов

аспірант кафедри практичної психології
Криворізький державний педагогічний університет

ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗУМІННЯ ГЕНЕЗИ ФОРМУВАННЯ ТІЛЕСНОГО Я

У статті виокремлюються та висвітлюються ключові теорії та концепції, що допомагають розширити уявлення про генезу формування тілесного Я: структурна теорія психіки, психосексуальна теорія, концепція кастрації, теорії формування об'єкта, теорії формування психічного, уявлення про стадію дзеркала, психоаналітичні психосоматичні нароби. Поетапно описується трансформація структури психічного апарату від Я-шкіри через тілесне Я до Я та позасвідомого образу тіла. Висвітлено логіку розвитку і функціонування часткових потягів у контексті формування тілесного Я. Окреслено значення символізованих кастрацій та стадії дзеркала у формуванні психічних інстанцій у зв'язку з тілесністю. Описано теорії формування психічного об'єкта у зв'язку з функціонуванням тілесності. Окреслено роль освоєння тіла у розвитку психіки загалом, зокрема, на прикладі порушень функцій Я-шкіри. Тілесне Я у психоаналітичних теоріях є психічною протоінстанцією, яка уможливає розвиток Я та психічного апарату загалом. Генезу її формування розкрито через низку ключових психоаналітичних концепцій. У руслі структурної теорії тілесне Я розвивається з Я-шкіри та надалі трансформується в Я як досягнення стадії дзеркала. У руслі психосексуальної теорії формування тілесного Я спирається на функціонування потягів, а також невіддільно пов'язане з операцією символізованої кастрації. У руслі теорій формування психічного об'єкта тіло виступає першим майданком, на якому розгортаються сенсорно-перцептивні враження, придатні для утворення перших психічних репрезентацій об'єкта: грудей, материнського об'єкта, а пізніше – інших. Відсутність відповіді з боку оточення на проявлене дитиною через тіло звернення стає на заваді інтеграції Я та можливості будувати об'єктні стосунки надалі. У руслі теорій формування психічного наголошується, що проігнорований конфлікт між психікою та оточенням перетворюється на конфлікт із тілом, що має велику кількість варіацій наслідків, викладених у психоаналітичних наробках психосоматичних захворювань.

Ключові слова: образ тіла, позасвідомий образ тіла, психосоматика, психоаналіз, стадія дзеркала, тілесне Я, символізована кастрація, Я, Я-шкіра.

Постановка проблеми. Попри те, що поняття тілесного Я було введено в обіг З. Фройдом для позначення психічних процесів першого року життя, які лишень передують подальшому функціонуванню Я, відношення Я та тілесності зберігають певну незавершену динамічність і надалі. Наприклад, підлітковість з її перевідкриттям тіла (Lesourd, 2002, 2013) та «комплексом омара» (Дольто, 2010) можна вважати часом, коли ця конструкція знову стає хиткою і потребує повторного конституювання. Оптика Ж. Лакана в описі проблематики стадії дзеркала також показує, що стосунки тіла та Я можуть видаватися за ідентичність лише завдяки деякій оптичній ілюзії, а в дійсності ж постійно потребують нового поміщення себе чуттєвого і бажаного у відчужений візуальний образ себе-у-дзеркалі (Лакан, 1966). Відповідно, розуміння проблематики тілесного Я може бути суттєвим для осягнення цілого спектра психічних процесів та патопсихологічних проявів, побудованих на перцепції й освоєнні тіла.

Сьогодні концепція тілесного Я отримала детальний розвиток у психоаналітичних (К. Абрахам, 2009; Д. Анзйо, 2011; П. Блос, 1965;

Д. Віннікотт, 2004; Е. Джонс, 1913; Ф. Дольто, 2006; Ж. Лакан, 1966; Дж. Макдугалл, 2007; Е. С. Мордас, 2011; П. Оланье, 2017; З. Фройд, 1908, 1909, 1990, 2003 та ін.) та неаналітичних теоріях через низку пов'язаних чи суміжних понять: «позасвідомий образ тіла», «образ тіла», «схема тіла», «тілесність», «Я-шкіра» тощо. Усе частіше виникають і нові авторські підходи до розуміння тілесного Я, його генези (див. напр. Туркова, 2017, 2019; Хомуленко, 2016).

Однак, оскільки вперше ця психічна інстанція отримала розроблення саме в руслі психоаналітичного (і в ширшому розумінні – психодинамічного) підходу, доцільними є огляд і узагальнення відповідних концепцій тілесного Я, що і визначає актуальність статті.

Метою статті є висвітлити генезу формування тілесного Я з позицій психоаналітичних теорій.

Виклад основного змісту. Аналіз попередніх публікацій показав, що у фаховій літературі вже представлено спроби систематизувати уявлення про тілесне Я (Kafka, 1971; Salamon, 2004; Smith, 2006). Проте наш перегляд тематичної літератури дав змогу виявити базові та спеціалізовані

психоаналітичні теорії та концепції, здатні розширити уявлення про генезу формування тілесного Я:

– Структурна теорія психіки З. Фрейда, Ж. Лакана, Д. Анзйо;

– Психосексуальна теорія З. Фрейда, Ж. Лакана, Ф. Дольто, Д. Анзйо;

– Концепція кастрації за З. Фрейдом, Ж. Лаканом та Ф. Дольто;

– Теорії формування об'єкта Д. Анзйо, Д. Віннікотта, М. Кляйн, Дж. Мак-Дугалл, Ш. Ференці;

– Теорії формування психічного П. Оланье, Д. Анзйо;

– Уявлення про стадію дзеркала Ж. Лакана та Ф. Дольто;

– Психоаналітичні психосоматичні наробики Дж. Макдугалл, Д. Анзйо.

Позначені концепції є тим методологічним, теоретичним та клінічним підґрунтям, яке допомагає поглянути на проблеми формування тілесного Я як на зрозумілу послідовність, із заданою внутрішньою логікою. Отже, дозволяє розглянути тілесне Я в різних аспектах.

Тілесне Я в світлі структурної теорії вперше було вжите у другій фрейдівській топіці. Міркуючи над тим, як узагалі формується інстанція Я, З. Фрейд (Фрейд, 1990b) запропонував ідею того, що її поява безпосередньо пов'язана з перцепцією і опануванням тіла як власного, окремого. Так, першою інстанцією, з якою народжується суб'єкт, є інстанція Воно, що розуміється як первинний резервуар психічної енергії. Її зміст пов'язаний з потягами: спочатку вродженими, а потім набутими через витіснення. З часом, під впливом зовнішнього світу, частина інстанції Воно починає набувати ознак організованості. Ця частина займає проміжну позицію між незмінною частиною, що слідує принципу задоволення, та вимогами зовнішнього світу, що подекуди забороняють реалізовувати потяги або одразу, або взагалі. Цю частину З. Фрейд назвав інстанцією Я. Її функція полягає у тому, щоб за допомогою захисних механізмів та копінг-стратегій знайти спосіб вирішити конфлікт між напливами потягів та вимогами зовнішнього світу, тобто привести їх у відповідність до принципу реальності.

Відповідно до першої топіки З. Фрейда, Воно знаходиться у позасвідомому, а Я – у позасвідомому, передсвідомому та свідомому. Дослідник пише (Фрейд, 1990b), що свідомі частина Я – це, перш за все, тілесне Я, і наводить такі аргументи на підтвердження своєї гіпотези:

а) свідоме Я має доступ до рухливості;

б) до свідомого Я інформація надходить через сприйняття, що виникають або в тілі, або на його поверхні;

в) біль та відчуття – це те, за допомогою чого суб'єкт отримує уявлення про власне тіло.

Інший погляд на структуру психічного розробив Ж. Лакан (цит. за Мазин, 2004). Він запропону-

вав ідею розщеплення суб'єкта на Я та Іншого, де Інший – це одночасно внутрішнє та зовнішнє (наприклад, батьки). В цій ідеї важливе те, що лише Інший може допомогти суб'єкту привласнити власне тіло на стадії дзеркала (про це йтиметься нижче). Докладніше про подальші стосунки Суб'єкта та Іншого описано в працях послідовників Ж. Лакана (наприклад, Lesourd, 2012, 2013). В цих стосунках тіло може бути сценою, на якій розгортаються міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти (Макдугалл, 2007), або ж тіло може взагалі стати символічною запорукою для Іншого у збереженні відчуття власної ідентичності (Великодна, 2013).

У подальшому, Д. Анзйо (Анзйо, 2011) трансформував і поглибив ідеї З. Фрейда щодо того, як саме формується тілесне Я. Для цього він вводить поняття Я-шкіри. Це – психічна конфігурація, що заснована на відчутті поверхні свого тіла у немовлячому віці та репрезентує самого себе; це – кордон, контейнер переживань. Д. Анзйо відзначає, що остаточному формуванню тілесного Я передують 3 конфігурації Я-шкіри: мішок (функція якого – контейнувати та об'єднувати); екран (захищає психічний апарат від інтенсивних збуджень, що надходять з зовнішнього світу) та сито (що функціонує як фільтр, який відбирає зовнішні збудження).

Формування тілесного Я в світлі наведеної теорії можна зобразити графічно (див. рис. 1, рис. 2). Схема демонструє, що на першому етапі навколо Воно існує певна конфігурація Я-шкіри: вона контейнує та об'єднує внутрішній зміст, захищає психічний апарат від надмірних збуджень зовнішнього світу та фільтрує їх; на другому етапі із Я-шкіри формується тілесне Я, що отримує вплив на органи чуття із зовнішнього світу та реагує на них руховою активністю; на третьому етапі на основі тілесного Я формується інстанція Я. З часом тілесне Я витісняється у позасвідоме, а його тілесні основи стають частиною позасвідомого образу тіла. З часом Я стає більш автономним від свого тілесного субстрату і функціонує як психічна інстанція, тілесні основи якої відтепер витіснено до позасвідомого образу тіла.

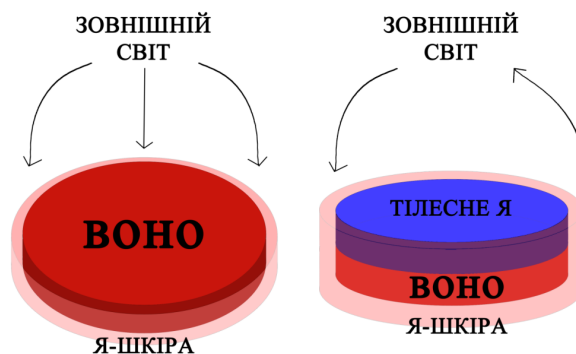


Рис. 1. Трансформація структури психічного апарату від Я-шкіри до позасвідомого образу тіла (1–2)

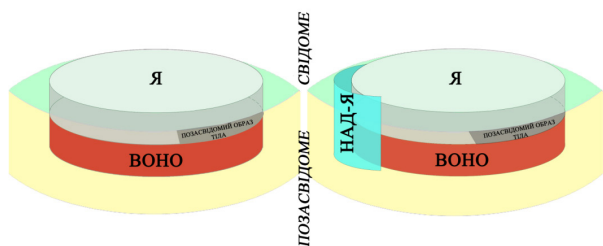


Рис. 2. Трансформація структури психічного апарату від Я-шкіри до позасвідомого образу тіла (3–4)

Окрім того, питання тілесності та її психічної інтеграції отримало розвиток в *рамках психосексуальної теорії*. З. Фройд розвиває ідеї організації лібідо у ерогенних зонах довкола тілесних отворів (Фройд, 1990а) і показує, як досвід використання цих отворів, тобто життя відповідних потягів, стає конституційним для розвитку різних рис характеру (Фройд 1909, 1908). За З. Фройдом, ідеться саме про оральний та анальний потяги, зосереджені довкола відповідних ерогенних зон. Однак Ж. Лакан (цит. за Мазін, 2004) пізніше додає також потяг голосовий (відповідальний за задоволення від слухання та від звукодобування) і потяг погляду (який стосується споглядання та пропонування себе іншому в якості об'єкта споглядання).

Ідея З. Фройда про характерологічний слід від долі потягів дістала подальший розвиток, найперше – в роботах його учнів, особливо К. Абрахама (Абрахам, 2009) та Е. Джонса (Джонс, 1913), які були побудовані на клінічному дослідженні того, які характерологічні «сліди» в Я залишає ранній досвід оральної та анальної фаз психосексуального розвитку.

Зупинімося детальніше на часткових потягах та їх внеску у формування психічного. Кожен потяг, за З. Фройдом, має 4 характеристики: джерело, інтенсивність, ціль та об'єкт (Фройд, 1990а). Джерелом кожного потягу для нього є певна ерогенна зона, інтенсивність пов'язана з кількістю лібідо, притаманною певній особі, метою є спосіб, у який конкретний потяг здатен отримати розрядку, а під об'єктом мають на увазі щось, що задовольняє ціль потягу. Примітно, що саме об'єкт є найбільш гнучкою, змінною характеристикою потягу. У часи інфантильної сексуальності (орієнтовно до 6–7 років) дитина для З. Фройда – поліморфний переверт, що прагне прямого задоволення своїх потягів будь-якою ціною. Однак далі, в тому числі завдяки прийняттю символічної кастрації (Ф. Дольто, 2006) потяги змінюють своє функціонування згідно з однією з чотирьох доль: 1) витіснення – тобто забуваються, позбуваються катексису лібідо; 2) сублімація – починають реалізовуватися у змінений, культурно схвалений спосіб; 3) поворот проти себе – змінюють свій об'єкт на Я; 4) перетворення на протилежність – зміна цілі потягу (наприклад, бажання вимазуватися

на анальній фазі може змінитися на прагнення чистоти) (Фройд, 1999).

Опишемо фази психосексуального розвитку за цією схемою у відповідності до трансформацій переживання тілесності та формування тілесного Я. Фази, на відміну від стадій, мають свій початок, однак не припиняють свого функціонування у подальшому. На **оральній фазі**, за З. Фройдом, ерогенною зоною є зона рота, тобто губ і язика, від стимуляції якої дитина отримує задоволення. Ціль потягу – подразнення вказаної зони, що у немовлячому віці відповідає задоволенню від смоктання та, згодом, кусання, а в дорослості може означати задоволення від розмов, смаків, поцілунків тощо. Об'єкт орального потягу спершу – це груди або пляшечка.

Ерогенною зоною на **анальній фазі** є перш за все сфінктери випорожнення. Мета потягу першочергово в дитячому віці – це задоволення від керування м'язами вказаної зони, що відповідає затримці та випорожненню сечі та фекалій, а також подальші маніпуляції ними (гра). Надалі внаслідок вибору конкретної долі цього потягу ціль перетворюється на задоволення від утримання (накопичення, колекціонування, таємничості, збагачення тощо) та відпускання (витрат, дарування, щедрості, творчості) будь-чого іншого: грошей, речей, ідей, творчих продуктів і т.і. Відповідно, об'єктом анального потягу на початку є екскременти, а згодом – будь-який авторський продукт суб'єкта та об'єкт його контролю.

Ерогенною зоною у **фалічній фазі** є зона промежини: клітору та пеніса. Мета фалічного потягу спершу – задоволення від мастурбації, але у подальшому, що підкреслює і Ж. Лакан, це задоволення «мати» чи «бути»: мати об'єкти задоволення або бути об'єктом задоволення. Відповідно, об'єктом фалічного потягу є пеніс чи «місце його відсутності».

Теорію часткових потягів доповнив Ж. Лакан (цит. за Мазін, 2004), додавши до орального й анального ще два: погляду (зоровий) та поклику (голосовий). Ціль зорового потягу – споглядати або бути об'єктом погляду; а його об'єкт у широкому розумінні – сам погляд. У подальшому це задоволення має місце і в руслі ексгібіціонізму-вуайеризму, і як естетичне задоволення від споглядання прекрасного, і як потяг до того, щоб робити себе зовнішньо привабливим, екстравагантним, лякаючим і т. д. Ціллю ж голосового потягу є кликати чи бути об'єктом поклику. Первісним об'єктом є сам голос, часто – власний, однак надалі це слово, звернення, пісня, музика, спів і т. і.

Фалічна фаза завершується остаточним формуванням едіпального Над-Я. Внаслідок цього, Я змушене побудувати такі форми захисту, щоб підпорядкувати потяги вимогам новосформованої інстанції: тепер потяги мають знайти обхідні шляхи

для реалізації. Час, коли суб'єкт ніби подолав свої потяги має назву «**латентний період**». Об'єктом катексису лібідо відтепер стає не власне тіло, а елементи зовнішньої реальності: школа, наука, гуртки та ін. Це закінчується початком **генітальної фази**, викликаної пубертатом. Загалом вона характеризується новим пробудженням часткових потягів, захист Я від яких більше не спрацьовує. Відповідно, відбувається тимчасова реактуалізація едипальної проблематики, що теж представляє загрозу Я. Помітна, кардинальна зміна тіла позбавляє Я навіть його тілесної опори – того самого тілесного Я, яке колись лягло в його основу. Відбувається бурхливе перевідкриття власної тілесності і відкриття жіночої статі. До речі, пізніше і П. Блос (Blos, 1965) відзначив, що в цій фазі суб'єкт має ще з'єднати фрагментований образ власного тіла у щось цілісне; поки він цього не зробить, відчуватиме різноманітні дисморфобічні проблеми. Однак З. Фройд пише, що внаслідок проходження цих процесів саме на генітальній фазі часткові потяги зможуть об'єднатися під верховенством генітального і спрямуватися на об'єкт – вперше на іншого, а не на власне тіло. Тому йтиметься про задоволення не від окремої ерогенної зони, а від об'єкта в цілому. Гарним результатом цього процесу для нього є можливість суб'єкта любити і працювати.

У зв'язку з ерогенними зонами, домінуючими на конкретній фазі психічного розвитку, Ф. Дольто (Дольто, 2006) відстоює думку існування відповідних базових образів тіла: *орального, анального та фалічного*. Оральний базовий образ тіла включає в себе, окрім ротової зони, при торканні якої дитина відчуває конкретні та яскраві оральні відчуття під час годування, ще й шлунок, від пустоти якого відчувається дифузний дискомфорт та страждання, а при наповненні якого – задоволення та відчуття «маси» (Анзйо, 2011). *Базовий образ тіла на анальній фазі* трансформується та виглядає вже не як дифузний мішечок, а як більш окреслена структура, в яку може щось попасти та з якої щось може вийти. Фалічна фаза насамперед характеризується активним вивченням дитиною власного тіла через пробудження нової ерогенної зони. Увага до тіла в цей час призводить до розуміння існування двох статей, що в свою чергу змінює і образ тіла (Дольто, 2006). Оскільки жіночі геніталії (тобто вагіна) зможуть бути відкритими суб'єкту лише значно пізніше, у цій фазі дитині поки доступна тільки наочна логіка різниці статей: є пеніс чи немає пеніса. З. Фройд формулює це так, що дитина відкриває за цією логікою дві статі: «фалічна» та «кастрована»; належність до певної з них формує відповідний базовий образ тіла.

Отже, формування тілесного Я в рамках психосексуальної теорії тісно пов'язане з ерогенними зонами (зона рота, сфінктеру випорожнення, про-

межини), що домінують на відповідній фазі розвитку. Цей процес не позбавлений трагізму: повноцінність розвитку потребує відмови суб'єкта від первинних об'єктів потягів.

Окремої уваги для розуміння зазначеної теми заслуговує *психоаналітична концепція кастрації*. Спершу З. Фройд ввів поняття «кастрація» в рамках специфічного комплексу, який обумовлює страх бути покараним батьківською особою за свою сексуальну активність чи інцестуозні бажання. Однак обґрунтування цього комплексу в той час не було достатнім і зазнало критики. Пізніше комплекс кастрації було докладно описано Ж. Лаканом та Ф. Дольто. Ж. Лакан (Лакан, 1938) описує появу цього комплексу таким чином: приблизно на 4-тий рік у дитини відбувається апогей статевих потягів; бажання володіти матір'ю зустрічається з тим, що це неможливо через те, що на це покладена заборона батьком. Останній розуміється як конкурент, а отже стає об'єктом агресії. Острах взаємності агресії призводить до фантазії про кастрацію: сильніший суперник карає за вищезгадуване бажання. Джерелами цієї фантазії виступають: 1) почуття провини за агресію; 2) виявлення статевих відмінностей, яка, як ми вже згадували, полягає у наявності або відсутності пеніса (отже, його можна втратити); 3) досвід реальної втрати цінного об'єкта в минулому через відлучення від грудей; 4) досвід примусу з боку матері (під час навчання сфінктерного контролю). Це призводить до того, що суб'єкт приходиться до висновку необхідності пригнітити свою сексуальність. Ж. Лакан наголошує, що процес кастрації виконує важливу роль «організатора» психічного розвитку. Він стає можливим завдяки ієрархічній структурі будь-якої родини, при якій у дорослих є привілей обмежувати поведінку дитини через її пряму залежність від батьків.

Трохи інший підхід представлений Ф. Дольто. Під кастрацією вона та її послідовники розуміють процес давання знання про те, що здійснення бажання в тій формі, якій хоче суб'єкт, з цього моменту заборонено Законом (Дольто, 2006). Таке розуміння значно розширює це поняття: тепер воно розуміється як акт відсікання між ерогенною зоною (наприклад, рот однорічної дитини) та об'єктом потягу (відповідно, груди). Самі кастрації бувають патогенні та символізовані: перші призводять до негативних наслідків у майбутньому, наприклад, у вигляді девіантної поведінки, другі ж, в свою чергу, відносяться до процедур, що мають позитивний соціальний вплив на тілесність дитини. Кожна нова фаза психосексуального розвитку розпочинається з кастрації часткового потягу попередньої фази: не дивлячись на те, що для суб'єкта вони є важким випробуванням, яке потрібне подолати і пережити, вони є вкрай необхідними, оскільки дають свої плоди та нові можливості для розвитку особистості.

Гене́за тілесного Я, за Ф. Дольто, розпочинається з першої кастрації: перерізання пуповини (Дольто, 2006). Цей акт знаменує те, що дитина закінчує фазу тотальної всемогутності (Ференці, 2000), коли поживні речовини потрапляли одразу до організму дитини, ще до того, як в них виникає недостатність. Акт перерізання пуповини символізує те, що від цього моменту такий засіб задоволення більше недоступний для немовля і відтепер подекуди буде відчуватись певна недостатність.

Перехід від оральної до анальної фази при ідеальних умовах супроводжується оральною кастрацією, яка полягає у відлученні від грудей. У цьому випадку заборона необхідна з тієї причини, що для дитини більш немає необхідності використовувати матір для задоволення голоду, оскільки з'являється можливість вживати іншу їжу, а отже, саме прикладання дитини до грудей починає набувати інших сенсів, ніж просто годування (Д. Анзйо наводить приклад дорослих істериків, що демонструють свої потреби через сексуальне, оскільки матір в свій час плутала акти принесення насолоди та акти задоволення потреби). Плодами кастрації орального потягу, за Ф. Дольто, є оперування мовою, що є доступною не тільки для матері. Д. Анзйо (Анзйо, 2011) наголошує, що саме під час відлучення від грудей суб'єкт набуває власних меж образу тіла та отримує Я-шкіру, що становиться запорукою формування тілесного Я. Відповідно до цього, за Д. Анзйо тілесного Я до оральної кастрації не існує, проте можна говорити про певне примітивне утворення: тілесне перед-Я.

Анальна фаза закінчується, відповідно, анальною кастрацією: появою заборони на фізичне задоволення від омивання матір'ю дитини після акту дефекації. Плодами цієї заборони є автономність існування від тіла матері, відчуття безпеки при відсутності батьківської фігури, можливість більш спритного оперування руками.

Фалічна кастрація є необхідною в контексті едіпальної проблематики: надати заборону на бажання володіти матір'ю та, відповідно, надати едіпальну обіцянку: коли маленький суб'єкт стане великим, то в нього обов'язково буде своя жінка, не матір. Ф. Дольто стверджує, що прийняття цієї заборони-обіцянки призводить до можливості дитини адаптуватись до будь-яких життєвих ситуацій. За З. Фройдом, прийняття кастрації призводить до формування невротичної структури та обумовлює перехід у латентний період, яка характеризується тимчасовою перервою сексуального розвитку, зміщенням інтересів з власного тіла та пізнання оточення. У свою чергу, Д. Анзйо наголошує на тому, що едіпальній обіцянці має передувати заборона на дотик до матері.

Основні ідеї *теорії формування об'єкта* детально висвітлені в працях М. Кляйн, Ш. Ференці, Д. Анзйо. М. Кляйн (Кляйн, 1997) опи-

сує вплив ранніх тілесних відчуттів на формування Я та Над-Я. Так, для немовля після народження доступні 2 основних тілесних відчуття: відчуття задоволення від наповнення шлунку молоком та відчуття болю від голоду. Дитина приписує обом станам причину у вигляді об'єкта, що сприймається як такий, що буквально знаходиться всередині тіла. Спочатку не існує жодного образу того, як це виглядає, проте оскільки є наслідок (у вигляді болю або задоволення), то існує і причина (об'єкт, що їх приносить). Створивши ці об'єкти в своїй уяві на основі тілесних вражень від наповненості чи пустоти, немовля пізніше (з розвитком органів чуття) зіштовхується з ними в реальності у вигляді грудей (оскільки це вони наповнюють дитину) і переносить надані характеристики на них. Ця зустріч вимагає конкретизації образу через інкорпорацію, що призводить до створення психічного репрезентанта об'єкта. Первинні репрезентанти грудей обумовлюють стосунки з оточуючим світом та особливості подальших інтроєкцій та ідентифікацій, що, у свою чергу, зумовить особливості Я та становитиме основу Над-Я.

Пізніше, Ш. Ференці (Ференці, 2000) описав, як дитина використовує тіло для підтримання переживання почуття всемогутності, а також як відкриття окремоті свого тіла від тіла матері впливає на психічний розвиток. Він пропонує вісім ступенів просування від фантазії про всемогутність до почуття реальності (період безумовної всемогутності, магічно-галюцинаторної всемогутності, сигнальний період, період магічних жестів, анімістичний, визнання вищої сили, період магічних слів та думок, відмова від фантазії про всемогутність). Головною рушійною силою переходу від однієї ступені до іншої є розчарування від недостатності дій на попередньому етапі для того, щоб бажання було задоволено. Це відбувається з причини необхідності дотримуватись певних умов, яких з часом стає все більше та які все ускладнюються. Психіка чинить опір переходу на наступний етап відмови від всемогутності і використовує для цього тіло. Так, на початку свого онтогенетичного розвитку, відчуваючи надмірну силу тілесного дискомфорту від голоду дитина тілесно ж реагує через некоординовану моторну розрядку та крик, таким чином даючи сигнал матері, що має на це дати адекватну реакцію (покормити). З часом з'являються інші потяги та інші дискомфорти; що стають загрозами почуттю всемогутності та потребує розвинення сигнальної системи, тобто ускладнення тілесних рухів та крику (що Ш. Ференці також називає тілесним рухом) задля її, всемогутності, збереження. На анімістичній стадії дитина починає розуміти, що розвиток тілесних рухів все одно не гарантує виконання бажань. До цього моменту вона нічого не знала про існування чогось чужого, чогось окремого від Я. Тепер задля захисту почуття

всеомогутності від фрустрації через невиконання бажань дитина має використати щось інше. Цим стає відокремлення неприємних об'єктів (тих, що приносять страждання тілу) від Я. Проте, приємні об'єкти вона все ще відносить до Я (це проявляється у наділенні елементів світу якостями, що вона вже навчилася розрізняти в самій собі, в тому числі і власні частини тіла). В подальшому через амбівалентність стосунків з первинним об'єктом (грудями), що проявляється у любові, коли вони є та дають тілесне задоволення, та ненависті, коли їх немає і їх відсутність приносить тілесне страждання, дитина має прийняти ще один удар по відчуттю всеомогутності: якісь хороші об'єкти – все ж не відносяться до Я. Приблизно в той самий час вона має дізнатись і про те, що погані об'єкти можуть виникати самотійно в тілі, приносячи біль та дискомфорт, без втручання зовнішнього світу. Незважаючи на драматичність цього моменту, він є необхідним для нормального розвитку психічного апарату.

Особливу важливість тілесного у формуванні об'єкта підкреслює Д. Анзйо (Анзйо, 2011). Він наново переглядає ідеї організації лібідо, проте орієнтуючись не тільки на точку контакту шкіри та зовнішнього світу, а й внутрішніх процесів (наприклад, задоволення від дотику рота до грудей є короткотривалим та яскравим, проте акт годування наповнює дитину, внаслідок чого вона відчуває більш дифузне та більш тривалі відчуття, що приносять спокій). Сама недиференційованість відчуттів описується Дж. Макдугалл (Макдугал, 2007) та ін. так, ніби мати та новонароджена дитина – єдине ціле в тілесному сенсі, оскільки розрізнення власного тіла, психіки, материнського тіла та психіки ще не існує. Д. Анзйо (Анзйо, 2011) в цьому контексті вводить поняття «загальна шкіра»: (одночасно мати та дитина). Д. Віннікотт (Віннікотт, 2004) до цього додає, що поняття «немовля» не існує взагалі, оскільки воно не може існувати окремо від матері (отже, правильним є поняття «діада мати-дитина»). П. Оланьє, описуючи тілесність, наголошує, що поки тіло і психіка не розрізнена, ніщо зовнішнє не розуміється як зовнішнє: все, що відбувається самопороджено дитиною. За допомогою тіла, немовля може продемонструвати 2 речі: задоволення або страждання. Оскільки страждання «самопороджено», то конфлікту «Я-Інший» не виникає, проте виникає конфлікт «Я-Тіло». Якщо Інший своєчасно на це відреагує, то конфлікт зникає, якщо ні – то стає постійним, породжуючи три клінічні картини: психоз, використання тіла як єдиного медіатора та об'єкта інтересу в відносинах, а також відкидання будь якої функції відносин у стані страждання та задоволення тіла.

У теоріях формування психічного П. Оланьє та Д. Анзйо, питання тілесного має неабияке зна-

чення. Так, П. Оланьє (Оланьє, 2017) вважає, що тіло є модератором між психікою та світом, а отже потребує детального дослідження, враховуючи той факт, що психічна реальність формується на основі зовнішньої реальності. Маленький суб'єкт, за думкою дослідниці, формулює 3 ідеї щодо реальності: 1) реальність керується бажанням інших, а випадковостей не існує; 2) реальність підпорядковується тому знанню про неї, яке пропонує культура, тобто інші; 3) реальність не пізнана. Авторка підкреслює, що ті ж самі ідеї формулюються психікою також і щодо власного тіла, а у випадку нездоланого конфлікту з реальністю, психіка переходить на конфлікт з власним тілом, одним з наслідків чого є психоз, при якому тіло та Інший – взаємозамінні адресати.

Д. Анзйо (Анзйо, 2011) описує формування психічного через розвиток психічної Я-оболонки за аналогією до Я-шкіри як оболонки. Цей процес проходить низку рівнів, які йдуть один за одним: 1) маткова оболонка (ще до народження); 2) материнська оболонка (після народження, коли мати передбачає та задовольняє потреби дитини); 3) оболонка-оселя (коли дитина починає розрізняти психічні та тілесні потреби); 4) нарцисична оболонка (розрізнення своїх та не-своїх частин); 5) уявна індивідуалізуюча оболонка (укріплення власної індивідуальності та, разом з цим, власного Я дитини); 6) перехідна оболонка (укріплює одночасно роз'єднання та єднання шкіри матері та дитини); 7) охоронна оболонка (досягнення почуття неперервності Самості).

Ж. Лакан (Лакан, 1966) у розвитку тілесного Я підкреслює важливу роль *стадії дзеркала*. В ході описаного ним експерименту, було помічено, що немовля дивується своєму відображенню в дзеркалі і радісно приймає його за свій власний образ, в той час як найближчий тваринний родич того ж віку швидко розуміє, що образ є ілюзією і втрачає до нього будь-який інтерес. Ці спостереження підштовхнули французького мислителя до висновків про те, що момент, коли дитина вперше впізнає власне відображення у дзеркалі є поворотним моментом її психічного розвитку. Побачена цілісність контрастує з тією фрагментованістю, яку відчуває немовля, що спричинює напругу між суб'єктом та образом. Рішення цієї напруги відбувається через ідентифікацію першого з другим. На основі цієї ідентифікації відбувається конструювання Я. Цей момент описується Ж. Лаканом як момент триумфу присвоєння образу: «це – Я». Концепція стадії дзеркала демонструє важливість процесу відчуження суб'єкта від самого себе (тобто, від власних відчуттів) та віднесення свого тіла до оптичної ілюзії.

Слідом за Ж. Лаканом, Ф. Дольто (Дольто, 2006) також підкреслює неабияке значення стадії дзеркала для існування тіла дитини в її психіч-

ному просторі. За допомогою досвіду, що отримується на цій стадії, дитина відкриває своє тіло по відношенню до тіла інших, своє власне обличчя по відношенню до самого себе. Дивлячись у дзеркало, суб'єкт переходить від розрізнених відчуттів у тілі до повноцінного образу того, де саме це відбувається відносно загальної картини. Звичайно, зрозуміти сенс того, що відбувається, можливо лише за умови присутності поряд дорослого, що також відобразиться поряд з дитиною та допоможе образу тіла та схемі тіла бути пізнаним та впізнаним. Саме разом із кимось важливим поруч дитина може ручатись за своє відображення як за реально своє. Вказуючи пальцем від себе в дзеркало, суб'єкт відчужується від первинно чисто чуттєвого тілесного образу та перейде до тілесного образу, що певним чином виглядає (цит. за Мордас, 2011). Споглядаючи в дзеркало, дитина отримує досвід: «Я один є причиною того, що я зараз бачу».

Психоаналітичні психосоматичні теорії представлені в роботах Дж. Макдугалл та Д. Анзйо. Дж. Макдугалл (Макдугалл, 2007), досліджуючи питання психосоматичних розладів, приходять до висновків, що вони є варіацією реакції дитини на ігнорування матір'ю сигналів, що їй надсилаються. Мова йде про внутрішній конфлікт, що не доходить до символізації, а отже не може бути компенсований якимось інакше (зміщення, сновидіння тощо). Особливої уваги заслуговує запропонована авторкою ґене́за комунікації дитини з матір'ю, що розподіляється на 2 фази:

I) тілесна комунікація (а) дитина та матір – одне ціле; б) поступова диференціація матір – тіло – психіка; в) прагнення до сепарації; г) поява перехідного об'єкта; д) ускладнення перехідного об'єкта);

II) мовна комунікація (а) використання слова «мама» у ситуації небезпеки без її близькості; б) повне витіснення бажання відмовитись від ідентичності на користь єдності з матір'ю).

У цьому контексті Д. Анзйо (Анзйо, 2011), розвиваючи ідеї Я-шкіри, описує її функції, беручи за основу специфічно фрейдівський принцип: будь-яка психічна функція розвивається за допомогою опори на тілесну функцію, діяльність якої переміщується в психічну площину. Автор виокремлює 8 функцій, порушення будь-якої з них призводить до порушень розвитку психічного (підтримка, контейнування, захист, індивідуація, інтерсенсорність, оплот сексуального збудження, дібідо-перезарядка, відображення образу зовнішньої реальності). Окрім цього, Д. Анзйо наголошує на тому, що ті чи інші проблеми зі шкірою можуть приносити свої відбитки на психічному апараті, але це працює і в зворотному напрямку: стан шкіри демонструє стан суб'єкта (починаючи з короткотривалого почерво­ніння обличчя при відчутті сорому до хронічних

алергічних реакцій, про що свідчать деякі дослідження, див. напр. (Khan, 1969)).

Висновки. Тілесне Я у психоаналітичних теоріях є психічною протоінстанцією, яка уможли­влює розвиток Я та психічного апарату загалом. Ґене́зу її формування детально розкрито через низку психоаналітичних концепцій:

1. У руслі структурної теорії тілесне Я розвивається з Я-шкіри та надалі трансформується в Я у психічному плані. У цьому неабияке значення має стадія дзеркала, на якій дитина привласнює собі власне тіло у вигляді образу та відчу­жує свою тілесність як сенсорну даність.

2. Розвиток тілесного Я в руслі психосексуальної теорії обов'язково спирається на запропоновані З. Фрейдом та Ж. Лаканом ідеї потягів: орального, анального, голосового та зорового, а також невіддільно пов'язаний з операцією кастрації, під якою розуміється процес давання суб'єкту знання про те, що здійснення бажання в первісній формі з цього моменту заборонено Законом. Так, кожна фаза психосексуального розвитку закінчується відповідною кастрацією, що є необхідною умовою нормального розвитку тілесного Я.

3. У руслі теорій формування об'єкта тіло виступає першим майданчиком, на якому розгортаються сенсорно-перцептивні враження, додатні для утворення перших психічних репрезентацій об'єкта: грудей, матері, а пізніше – інших. Завдяки цьому Я не капсульоване, а вступає у стосунки з різними об'єктами світу не-Я та розвиває свою внутрішню розгалуженість. Неможливість такої зустрічі з іншим тілесно, тобто в умовах відсутності реакції з боку оточення на проявлене дитиною через тіло страждання, стає на заваді інтеграції Я та можливості будувати об'єктні стосунки надалі. У руслі теорії формування психічного також наголошується на тому, що конфлікт між психікою та оточенням у разі відсутності реакції перетворюється на конфлікт між психікою та тілом. Більш конкретизовані варіації наслідків цього викладені в психоаналітичних наробках психосоматичних захворювань.

Надалі планується дослідити тілесні аспекти Я тоді, коли тілесність і життя потягів втрачають свою стійку структуру, тобто в підлітковому віці. Особливе зацікавлення в цьому викликає питання того, як саме цей процес відбувається в осіб, що мають ті чи інші проблеми з функціонуванням чи сприйманням тіла.

Література:

1. Абрахам К., Гловер Э., Ференци Ш. Классические психоаналитические труды. Москва : Когито-Центр, 2009. 224 с.
2. Анзё Д. Я-Кожа. Ижевск : ERGO, 2011. 302 с.
3. Винникот Д. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург : ЛИТУР, 2004. 400 с.

4. Дольто Ф. Бессознательный образ тела. 2006. URL: <https://www.twirpx.com/file/2527046/> (дата звернення: 04.03.2020).
5. Дольто Ф. На стороне подростка. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. 423 с.
6. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. 1997. URL: <https://www.twirpx.com/file/2602915> (дата звернення: 04.03.2020).
7. Лакан Ж. Семейные комплексы. 1938. URL: <https://www.twirpx.com/file/3060796> (дата звернення: 04.03.2020).
8. Лакан Ж. Стадия зеркала как образующая функцию Я. 1966. URL: <https://psychic.ru/articles/modern/modern64.htm> (дата звернення: 04.03.2020).
9. Мазин В. Введение в Лакана. 2004. URL: <http://flibusta.is/b/103685> (дата звернення: 04.03.2020).
10. Макдугалл Дж. Театры тела : психоаналитический подход к лечению психосоматических расстройств. Москва : Когито-Центр, 2007. 215 с.
11. Мордас Е.С. Особенности аффективного развития детей раннего возраста 2011. URL: https://psyjournals.ru/sociosphera/2011/n3/46808_full.shtml (дата звернення: 04.03.2020).
12. Оланье П. Рождение тела. 2017. URL: <https://www.twirpx.com/file/2172969> (дата звернення: 04.03.2020).
13. Туркова Д.М. Вікова динаміка розвитку тілесного Я. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 3. С. 235–243.
14. Туркова Д.М. Моделі розвитку тілесного Я особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 46. С. 374–393.
15. Хомуленко Т.Б. Методика проективної діагностики тілесного Я. 2016. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvkhp_2016_5%282%29__9.pdf (дата звернення: 04.03.2020).
16. Ференци Ш. Ступени развития чувства реальности. *Теория и практика психоанализа*. Москва : Университетская книга, 2000. С. 49–64.
17. Фрейд З. Влечения и их судьба. 1999. URL: <https://www.twirpx.com/file/676722> (дата звернення: 04.03.2020).
18. Фрейд З. Заметки об одном случае невроза навязчивости. 1909. URL: <https://psychic.ru/books/book25.htm> (дата звернення: 04.03.2020).
19. Фрейд З. О нарциссизме. *Очерки по психологии сексуальности*. Минск : Попурри, 2003. С. 117–145.
20. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности. *Психология бессознательного*. Москва : Просвещение, 1990. С. 123–201.
21. Фрейд З. Характер и анальная эротика. 1908. URL: <https://freudproject.ru/?p=567> (дата звернення: 04.03.2020).
22. Фрейд З. Я и Оно. Москва : Астрель, 1990. 56 с.
23. Blos P. The Initial Stage of Male Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1965. № 20 (1). P. 145–164.
24. Jones E. Hate and anal erotism in the obsessional neurosis. *Papers on Psycho-analysis*. 1913. P. 540–548.
25. Kahn J.P. Allergic children: their psyche and skin. *Postgrad. Med*. 1969. № 45 (2). P. 149–152.
26. Lesourd S. Adolescences... Rencontre du féminin. *Èrès*, 2002. 240 p.
27. Lesourd S. La construction adolescente. *Èrès*, 2013. 248 p.
28. Salamon G. The Bodily Ego and the Contested Domain of the Material differences. *A Journal of Feminist Cultural Studies*. 2004. Vol. 15. № 3. P. 95–122.
29. Kafka E. On the Development of the Experience of Mental Self, the Bodily Self, and Self Consciousness. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1971. № 26:1. P. 217–240.
30. Smith J. Bodily Awareness, Imagination and the Self. 2006. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2006.00243.x> (дата звернення: 04.03.2020).
31. Velykodna M. Le corps comme garantie pour l'Autre. *XIX Семинар Фрейдова поля в Україні «Ребенок-объект, ребенок-субъект»*, г. Симферополь, АР Крым, 20–21 апреля 2013 г. P. 87–94.

Deputatov V. O. Psychoanalytical approach to understanding the genesis of the Bodily-Ego development

The article highlights key theories and concepts that help to expand the idea of the genesis of the Bodily Ego development: structural theory of the psyche, psychosexual theory, the concept of castration, the theory of the object formation, the theory of psychic development, the idea of a mirror stage, psychoanalytical psychosomatic elaborations. The logics of transformation of the psychic structure from the Ego-skin through the Bodily Ego to the Ego and the unconscious body-image is described. The significance of symbolic castration and a mirror stage in psychic development in association with a body is lined up. Theories of object formation in relation to the functioning of body are described. In addition, relationships with one's body for the development of the whole psyche on examples of disorders of Ego-skin are outlined. In the psychoanalytic theories the Bodily Ego is a psychic proto-instance which takes part in the development of the Ego and the whole psychic apparatus. The genesis of Bodily Ego development is revealed in details through a row of psychoanalytic concepts.

Structural theory of the psyche stands that Bodily Ego develops from Ego-skin and then transforms to the Ego. The significant role of the mirror stage in this process is described. Psychosexual theory states that Bodily Ego bases on the functioning of drives and operation of symbolic castration. The theory of object formation states that the body is the first area of sensory-perceptual impressions which enable the first representations of the object: a breast, a mother and later – others. Lack of response to the child's utterance through the body and by body causes obstacles for Ego integration and for opportunities to build further object relations. Theories of psychic formation state that conflict between the psyche and the environment that has been ignored transforms to the conflict with one's body. That has lots of consequences that are outlined in the psychoanalytical psychosomatic elaborations.

Key words: *body-image, unconscious body-image, psychosomatics, psychoanalysis, mirror stage, Bodily Ego, symbolic castration, Ego, Ego-skin.*

УДК 159.923
DOI

Н. В. Каргіна

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Одеський національний морський університет

В. М. Рубський

доктор філософських наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Одеський національний морський університет

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Метою статті є психологічна підтримка психологічного благополуччя людини. Психологічне благополуччя особистості складається з десяти компонентів: психофізичного, соціально-економічного, етнокультурологічного, екзистенційного, світоглядного, ціннісного, емоційного, поведінкового, когнітивного та вольового. Зазначимо, що психологічне благополуччя розглядається як складне психічне утворення, яке проявляється в переживанні змістової наповненості та цінності життя, відчутті задоволення життям і собою, досягненні актуальних мотивів і потреб особистості в перспективі соціально-значущої мети та позитивній оцінці власного існування. Надаються практичні рекомендації, що враховують особливості різних рівнів психологічного благополуччя, зможуть бути ефективними та дадуть змогу створити всі необхідні умови для повної реалізації життєвого потенціалу особистості з метою подальшого укріплення благополуччя. Зазначимо, що особистість із низьким рівнем психологічного благополуччя характеризується хаотичною структурою благополуччя. У ставленні до світу та інших людей переважають негативні тенденції. Ставлення до себе супроводжується неприйняттям власної особистості, низьким рівнем рефлексії, емоційним дисбалансом, особистість схильна до депресії. У свою чергу, підкреслимо, що особистість із високим рівнем психологічного благополуччя характеризується специфічною гармонійною внутрішньою структурою благополуччя. У неї домінує ставлення до іншої людини як до цінності, ставлення до світу як до цілісного та правильного. Ставлення до себе супроводжується почуттям самоприйняття і помірною рефлексією.

Отже, зазначимо, що психологічне благополуччя дає змогу людині відчувати себе більш вільно у стосунках з оточуючими, довіряти як іншим людям, так і самій собі, і водночас зменшення значення влади і сили щодо іншої людини, частки особистої відповідальності за ситуацію й потреби постійного управління навколишнім середовищем супроводжується оптимістичним поглядом на життя, вірою у власні можливості, відчуттям сил, готовності до дії, упевненістю в собі, задоволеністю ходом власного життя та позитивним чином себе.

Ключові слова: благополуччя, психологічне благополуччя, особистість, практичні рекомендації під час надання психологічної допомоги, низький рівень психологічного благополуччя, високий рівень психологічного благополуччя.

Постановка проблеми. Досягнення клієнтом суб'єктивного відчуття повноцінного та позитивного функціонування, психологічного благополуччя особистості, гармонізації всіх психічних процесів є найважливішим результатом професійних дій психолога. Незважаючи на одночасне існування кількох термінологічно різних позначень стану особистості, за якого ми можемо охарактеризувати її як повноцінно та позитивно функціонуючу, можна виділити коло відповідних критеріїв, за якими ми можемо судити, власне, про повноцінність і позитивність. Цими критеріями в різних трактуваннях стають такі: переживання людиною власної значущості, цінності, відчуття гармонійного поєднання різних якостей особистості, їх прийняття та усвідомлення, відчуття власних можливостей й самореалізації, позитивні, близькі стосунки з людьми.

На нашу думку, конструктом, що найбільш повно відображає всі ці та інші параметри, є категорія психологічного благополуччя особистості. Інакше кажучи, у багатьох випадках саме до підвищення рівня психологічного благополуччя клієнта прагне фахівець, який надає психологічну допомогу [7].

Досить цікавою є «теорія тілесного втілення» L. Barsalou [6], який говорить про те, що завдяки психотерапії можливо підвищити рівень психологічного благополуччя. Завдяки тому, що наш мозок має таку властивість, як нейропластичність, логічні зв'язки можуть перебудовуватися під зовнішнім впливом. Усі ці базові теорії привели до того, що стали активно розроблятися програми корекції психологічного благополуччя.

Здатність і готовність особистості до творчого проєктування власного життя – необхідна умова

досягнення та збереження психологічного благополуччя. Психологічне благополуччя, переживання щастя є скоріше напрямком руху (до себе, інших людей, до нових життєвих сенсів), ніж кінцевим пунктом призначення. Психологічне благополуччя особистості, що припускає її недалеко знайомство зі станом власного щастя, можна відновлювати та підтримувати за умови як переживань задоволеності від того, що відбувається цієї миті з людиною, так і оцінок свого минулого як цінного, а життя – як вдалого. Завдання психотерапевта, що працює з людиною, яка опинилася в умовах травматизації, полягає в спробах синхронізувати її чуттєве, емоційне та рефлексивне «я» з їхніми несхожими уявленнями про щастя та власне благо. Клієнту важливо допомогти заново вчитися маленьким радостям повсякденності та редагуванню своїх травматичних спогадів, включенню їх у більш широкі контексти [2].

Зазначимо, що допоміжними критеріями щодо укріплення психологічного благополуччя є зростання самоефективності особистості (мотивації, продуктивності, креативності, впевненості в собі), поліпшення цілеспрямованості (здатності планувати своє життя, регламентувати час, стимулювати реалізацію життєвої мети), розвиток довірчих відносин з оточенням (емпатійності, щирості, вміння просити про допомогу), активізація процесів самоідентифікації (саморозуміння, самопідтримки, самоприйняття). Благополуччя виступає як «блок зворотного зв'язку, вбудованого в систему регуляції життєдіяльності суб'єкта, й реагує на неузгодженість між цільовим і результативним блоком» [5, с. 93]. Отже, благополуччя є своєрідним механізмом, який допомагає людині здійснювати корекцію власного життєвого шляху за допомогою зміни цілей та способів їх досягнення. «Низький рівень благополуччя має не меншу цінність, ніж високий, спонукаючи людину до активності та перетворення свого життя» [5, с. 93].

Мета статті полягає в психологічній підтримці та психологічній корекції психологічного благополуччя особистості.

Виклад основного матеріалу. Варто наголосити на тому, що незалежно від рівня благополуччя особистості психологічний супровід має вибудовуватися в напрямі конструктивної зміни відносин до себе, світу та інших людей. Діалогічність взаємин психолога й клієнта повинна мати на увазі безперервну дію основних принципів психологічної роботи – принципу опори на вже наявні ресурси клієнта, віри в можливість позитивної зміни його особистості, ретроспективи взаємодії психолога та клієнта як проєкції реального досвіду життя клієнта. Саме в такому екзистенційному діалозі, на думку А.Б. Орлова, з одного боку, виникає домінанта на співрозмовникові, відбувається розми-

кання меж внутрішнього світу, прорив назустріч іншій людині, а з іншого – актуалізується справжнє, діалогічне буття людини, її справжня діалогічна природа [2, с. 4], що, безперечно, позначається на психологічному здоров'ї та благополуччі людини.

Зазначимо, що завдяки якісній зміні кожного компонента психологічного благополуччя окремо, будь то психофізичний, вольовий, або екзистенціальний, світоглядний, може змінюватися й структура психологічного благополуччя загалом. Нам видається, що в разі правильно підібраної психологічної допомоги в осіб із низьким рівнем психологічного благополуччя зменшиться число хаотичних взаємозв'язків між усіма десятима компонентами, зміна або зменшення значення якогось-небудь одного компонента не спричинить за собою сильного коливання загального рівня психологічного благополуччя в майбутньому. Варто сказати про те, що психологічна робота осіб із низьким рівнем психологічного благополуччя може бути ускладнена або навіть зупинена через те, що клієнт не володіє достатнім ресурсом для їхньої рефлексії та усвідомленого осмислення. На перших етапах роботи це може стати досить складним завданням. Тому дуже важливим буде здійснення поступового переходу з особливою увагою до таких компонентів психологічного благополуччя, як етнокультурологічний, екзистенціальний, світоглядний і ціннісний, опрацювання яких може зайняти досить багато часу та зусиль як у самого психолога, так й у клієнта.

Зокрема, у контексті етнокультурологічного виміру соціальності індивіда психологу насамперед слід зорієнтувати особистість саме на духовний модус історії, результат набуття культурного досвіду поколінь.

У контексті екзистенційного компонента досить складним буде опрацювання проблеми страху, онтологічної відповідальності та автентичності за власне життя, що, безперечно, позначається на психологічному благополуччі людини. Страх – це негативність, яку людина здатна перетворити в позитивність. Замість того, щоб жити в постійному страху, необхідне самоствердження власної екзистенції, а водночас і благополуччя – «можність бути» (П. Тілліх). Це своєрідний етичний акт, в якому людина самостверджується, протидіє силам, що загрожують її тілесному та душевному буттю, психологічному благополуччю [3]. Тому психологу варто зорієнтувати клієнта на розуміння цього страху, його природи, навчити людину боротися з власними страхами. Досить гарно опрацювати цей компонент методами арттерапії та гештальту. Також цікавою для опрацювання цього компонента є методика В. Франкла «Виявлення смислів» [4].

Для дослідження екзистенційного, світоглядного та ціннісного компонентів психологічного

благополуччя психолог може використовувати «сократівський діалог». Завдання цього прийому – залучення клієнта до співпраці й розширення сфери його свідомості. «Сократівський діалог» – це свого роду розумовий поєдинок між психологом і клієнтом, під час якого коректуються нелогічні, розбіжні та безпідставні судження клієнта [5]. Зі свого боку психолог поступово, крок за кроком, підводить клієнта до запланованого висновку. В основі цього процесу лежить логічна аргументація, що становить основу прийому. Під час бесіди психолог формулює питання так, щоб клієнт давав максимальну кількість позитивних відповідей. У такий спосіб клієнт підводиться до прийняття судження, що раніше не приймалося, було малозрозумілим або взагалі йому невідомим.

У контексті ціннісного компонента психологічного благополуччя психологу варто звернутися до позитивного або негативного ставлення до процесів, що відбуваються в суспільстві або державі, а також до поведінки людей – це постійне звернення до власних життєвих цінностей, що впливають на психологічне благополуччя особистості. Втім, для особи з низьким рівнем психологічного благополуччя досить важко осмислити власні цінності, якими вона живе або до яких вона прагне. Також їй досить важко усвідомити, що джерелом цінностей є світ «десяти тисяч унікальних ситуацій» і совість людини виступає «смысловим органом», що здатний відшукати унікальний сенс у кожній із виняткових ситуацій, впливаючи на її психологічне благополуччя та щастя [6].

Отже, зазначимо, що першочерговим завданням практичного психолога вважаємо опрацювання психофізичного, соціально-економічного, емоційного, поведінкового, когнітивного та вольового компонентів.

Під час опрацювання психофізичного компонента в осіб із низьким рівнем психологічного благополуччя поступово збільшиться загальний рівень фізичного та психологічного здоров'я, життєвої енергії та тону, фізичної безпеки та захищеності, розумової витривалості, задоволеності власним тілом і зовнішністю, потреба у рухливості, покращиться фізичне самопочуття, збільшиться відчуття комфорту. Для роботи цим компонентом психолог може запропонувати клієнту заняття спортом, танцями, активний відпочинок, різноманітні медіативні техніки тощо, що загалом досить успішно позначиться як на цьому компоненті, так і на психологічному благополуччі людини зокрема.

Зазначимо, що під час роботи із соціально-економічним компонентом психологічного благополуччя в літературі досить активно обговорюється той факт, що люди досить часто просто не хочуть бути по-справжньому психологічно благополучними та щасливими, особливо це проявляється на підсвідомому рівні або за низького рівня особистої

рефлексії, адже вони можуть не розуміти, що таке справжнє благополуччя саме для них. Складністю також є і заміна принципів: в умовах сьогодення реалій життя, щастя та психологічне благополуччя пересічною особою найчастіше розглядаються насамперед як фінансовий достаток або особливий соціальний статус. У свою чергу, прагнення до кількісної оцінки зробило гроші загальною метрикою, за допомогою якої оцінюється кожен аспект людської дії. Отже, звертаючись до психолога, який проголошує як мету своєї роботи підвищення психологічного благополуччя, клієнти насамперед очікують технологій, спрямованих на надбання та накопичення матеріальних благ. Це стосується роботи не лише з особами з низьким рівнем психологічного благополуччя, а й з високим рівнем психологічного благополуччя також [1].

Під час роботи з емоційним компонентом психолог зосереджує увагу особи з низьким рівнем психологічного благополуччя на опрацюванні виникаючих негативних емоцій, які блокують психологічне благополуччя, відповідно, знижуючи його загальний рівень, такі як, наприклад, тривога, страх, туга, гнів, нудьга, відраза, пригніченість тощо. Зазначимо, що з огляду на страждання та втрати, які походять від негативних емоцій, велике значення набуває профілактика індивідуальних і суспільних проблем, які впливають із негативних емоцій людини. Психолог насамперед спрямовує клієнта на запобігання або пом'якшення проблемних виникаючих негативних емоцій, що саме по собі не означає культивування позитивних емоцій. Позитивні емоції – це набагато більше, ніж відсутність негативних. Здатність відчувати позитивні емоції залишається значною мірою невикористаним ресурсом людського потенціалу та її психологічного благополуччя, зокрема, в осіб із низьким рівнем психологічного благополуччя. Важливою особливістю позитивних емоцій є те, що їхня дія не закінчується після запобігання стражданням. Наслідки позитивних емоцій резонують і надалі. Позитивні емоції не тільки свідчать про те, що людина почувається добре сьогодні, а й збільшують ймовірність того, що вона буде почуватися добре й в майбутньому, тобто позитивні емоції сприяють підвищенню її загального психологічного благополуччя та щастя, що обов'язково треба враховувати психологу під час надання психологічної допомоги клієнту [2].

Опрацьовуючи поведінковий компонент психологічного благополуччя, психолог намагається якомога ефективніше подолати негативне ставлення до світу загалом, низький рівень відповідальності за власні вчинки та дії, песимістичне ставлення до життя крізь призму внутрішньо особистісних і міжособистісних стосунків тощо, навчаючи людину контролю над обставинами, пошуку життєвої мети, спостереженням за собою та

власною поведінкою. Виражені негативні параметри можуть призводити до ослаблення інтересу до діяльності, аж до розвитку прокрастинації. Через те особі з низьким рівнем психологічного благополуччя доводиться постійно освоювати нові алгоритми власної поведінки, актуальні способи вирішення важких життєвих ситуацій, проявляти гнучкість, пластичність, варіативність власної поведінки, розширювати свій рольовий репертуар заради особистого психологічного благополуччя, що є для неї здебільшого справою досить важкою. Тому психолог повинен враховувати її особистісні якості в опрацюванні цього компонента, роблячи акцент на сильних сторонах [1].

Досить важливою та водночас складною є робота з когнітивним компонентом психологічного благополуччя, зокрема з негативними настановами як щодо інших, так і щодо себе. Людина з низьким рівнем цього компонента буде оцінювати ситуацію як загрозливу. У результаті може виникнути погіршення, сприйняття пам'яті, зниження обсягу, концентрації, стійкості уваги, зниження швидкості, гнучкості та логічності мислення. Корекція цього компонента передбачає перехід від реактивних до превентивних стратегій. Відповідно, метою стає формування навичок позитивного мислення та позбавлення від патогенного та парадоксального мислення (або мислення проти наявних фактів). Завдання ж психолога полягає в тому, щоб навчити клієнта балансу негативного та позитивного мислення, що дасть змогу людині бути наближеній до дійсності в максимальному ступені – бути реалістом [1].

Опрацьовуючи вольовий компонент, психолог зосереджує увагу насамперед на роботі з управлінням власною психікою та вчинками у процесі, навчаючи особистість планувати та продуктивно використовувати час, приймати рішення для досягнення поставленої мети тощо, що, безперечно, впливає на психологічне благополуччя людини. Також варто звернути увагу на позитивний момент вольової дії як початку зміни життя в бік розвитку, зазвичай місце не приділяється. Коли за допомогою власної волі ми буквально змушуємо себе «злізти з дивана» та привнести бажані, але давно відкладені зміни в наше повсякденне життя, що позитивно позначається на психологічному благополуччі людини. У популярному гуманістичному трактуванні цей крок ніби повинен прийти сам собою. За спільної роботи почуттів і думок, а також за достатньої мотивації. За цей крок можна похвалити, але зробити його повинна сама людина. Розбиратися з тим, чому вона цього не робить, можна досить довго, проте поки крок не зроблений, змін не відбудеться й психологічне благополуччя залишиться низьким [1].

Різні підходи до надання психологічних рекомендацій, одночасно наявні діаметрально про-

тилежні напрями та методи, проте, зумовлюють усе більшу орієнтацію на пошук першопричини психологічних проблем і труднощів. У свою чергу, у вітчизняній психології підкреслюється таке: «У літературі називається безліч причин, можливо, й правильних, але як же за подібних середовищних умов, одних і тих самих зовнішніх чинників, деякі люди мають серйозні девіації, а деякі цілком психологічно благополучні? Ймовірно, існують деякі ядерні причини, які акумулюють та перетворюють ті самі множинні зовнішні чинники і призводять до тих чи інших порушень поведінки? Якщо говорити мовою вітчизняної психології: “зовнішнє заломлюється через внутрішнє”» [3, с. 163]. На нашу думку, саме структура психологічного благополуччя є такою «ядерною причиною» різного стилю подолання важких життєвих і кризових ситуацій, виступає певним ресурсом для самореалізації та проявляється в специфіці взаємодії особистості з навколишньою дійсністю. Тому психологічні рекомендації, що враховують особливості психологічного благополуччя, зможуть бути ефективними і дадуть змогу створити всі необхідні умови для повної реалізації життєвого потенціалу особистості.

Висновки. Зауважимо на тому, що після успішного опрацювання всіх вищезазначених компонентів, особа з низьким рівнем психологічного благополуччя зможе поступово експериментувати в безпеці з новими формами власної поведінки, аналізувати наслідки своєї поведінки та емоційних станів, навчиться контролювати ситуацію, зуміє долати перешкоди, а не уникати їх, навчившись успішно конфронтувати з життєвими проблемами та регулятивній психокорекції – у неї загалом знижується нервово-психічна напруга, зменшується тривога, вона буде в пошуку позитивних емоцій, навчиться приймати себе із своїми проблемами, слабостями та переживаннями, позитивно мислити, підтримуючи в собі психологічне благополуччя, вживаючи необхідних заходів обережності, захищаючи себе від негативних впливів навколишнього середовища, займаючись профілактикою власного здоров'я та благополуччя.

Для роботи з особами з високим рівнем психологічного благополуччя варто не стільки зосереджуватись на якомусь окремому представленому компоненті, скільки враховувати успішність побудови взаємозв'язків між усіма компонентами психологічного благополуччя для більш гармонійного їх поєднання та комплексного розкриття, збільшення ступеня інтеграції особистості в соціум, сприяючи встановленню змістової відповідності між свідомістю та буттям, спільною метою якої є укріплення власного психологічного благополуччя загалом.

Перспективами подальшої роботи є опрацювання кожного представленої компонента

психологічного благополуччя за допомогою тест-опитувальників, методів самодіагностики та самопомоги, різноманітних арттерапевтичних методик тощо.

Література:

1. Данильченко Т.В. Об'єктивні фактори суб'єктивного благополуччя. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. 2014. Т. 13. С. 165–176.
 2. Орлов А.Б. Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход. *Вопросы психологии*, 2002. май-июнь. С. 3–19.
 3. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Москва : ТЦ «Сфера», 2000. 512 с.
 4. Франкл В. Воля к смыслу = The will to meaning. Москва : Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. 368 с.
 5. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы. *Психологический журнал*. 2013. Т. 34. № 5. С. 85–95.
 6. Barsalou L. W. Grounded Cognition: Past, Present, and Future. *Topics in Cognitive Science*. 2010. № 2 (4). P. 716–724. URL: <http://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x>
 7. Veerhoven R., Kalmijn W. Inequality-adjusted happiness in nations: Egalitarianism and utilitarianism married together in a new index of societal performance. *Journal of Happiness Studies*. 2005. № 6. P. 421–455.
-

Karhina N. V., Rubskiy V. N. Psychological support of psychological well-being personality

The purpose of this work is the psychological support for the psychological well-being of man. Psychological well-being of the personality consists of ten components: psychophysical, socio-economic, ethnocultural, existential, worldview, value, emotional, behavioral, cognitive and volitional. It should be noted that psychological well-being is considered as a complex mental formation, which is manifested in the experience of meaningful fullness and value of life, the feeling of satisfaction with life and self, the achievement of actual motives and needs of the individual in the perspective of socially meaningful purpose and positive assessment of their own existence. Practical recommendations are given that take into account the peculiarities of different levels of psychological well-being, will be able to be effective and will create all the necessary conditions for the full realization of the vital potential of the individual in order to further enhance well-being. Note that a person with a low level of psychological well-being is characterized by a chaotic well-being structure. Negative trends prevail in relation to the world and other people. Attitude towards oneself is accompanied by the rejection of one's self, low level of reflection, emotional imbalance and personality prone to depression. In turn, we emphasize that a person with a high level of psychological well-being is characterized by a specific harmonious internal structure of well-being. It is dominated by the attitude towards the other person as a value, the attitude towards the world as holistic and right. Self-esteem is accompanied by a sense of self-acceptance and moderate reflection.

So, it should be noted that psychological well-being allows a person to feel freer in dealing with others, to trust both others and themselves, and at the same time, diminishing the value of power and strength in relation to another person, the share of personal responsibility for the situation and the need for constant environmental management, accompanied by an optimistic outlook on life, belief in one's own capabilities, a sense of strength, readiness for action, self-confidence, satisfaction with the progress of one's life and a positive way of oneself.

Key words: *well-being, psychological well-being, personality, practical advice in providing psychological help, low level of psychological well-being, high level of psychological well-being.*

УДК 159.923.2
DOI

Т. В. Клибайс

кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической психологии
Киевский университет имени Бориса Гринченко

Н. В. Старинская

кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической психологии
Киевский университет имени Бориса Гринченко

Т. В. Циганчук

кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической психологии
Киевский университет имени Бориса Гринченко

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И АТРИБУТИВНЫХ СТИЛЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматриваются взаимосвязи самоактуализации и атрибутивных стилей учащихся. Раскрывается концепция самореализации, ее квинтэссенция в психологической науке. Самореализация рассматривается как внутренняя деятельность субъекта, целью которой является выявление потенциальных возможностей, ценностей и значимости. Результатом этой деятельности является достижение собственной уникальности, ценностей и жизненных целей, формирование личности как субъекта его собственных жизненных функций.

В статье описаны основные положения концепции атрибутивного стиля личности, охарактеризованы его основные виды. Атрибутивный стиль – это стабильный способ интерпретации ситуаций, возникающих с самим субъектом. Эффективность самореализации субъекта зависит от его атрибутивного стиля, оптимистического или пессимистического.

Представлены эмпирические результаты различий между выборками студентов-психологов I и V курсов по самореализации по атрибутивному стилю. Существенные различия были выявлены по таким компонентам самореализации: поддержка, компетентность во времени, самооценка, самопринятие, синергия (восприятие окружающего мира в целом) и взаимопонимание. Эти показатели наиболее выражены среди студентов V курса, что свидетельствует о более высоком уровне развития их навыков общения, познавательных потребностей, способности защищать свои психологические границы, более гармоничном отношении к себе и к окружающему миру.

По составляющим атрибутивного стиля значимые различия выявлены только по одной переменной – персонализация (интернальность) в положительных ситуациях. Показатели по этой переменной также выше у студентов V курса, что можно объяснить большей определенностью их профессиональных интересов, чем у первокурсников.

Выявлены прямые корреляции между оптимистическим атрибутивным стилем и компонентами самореализации, такими как: способность чувствовать настоящий момент своей жизни, ощущать непрерывность прошлого, настоящего и будущего, самооценка, целостное восприятие мира и противоположностей. Больше корреляций было выявлено в выборке студентов V курса. Это может служить доказательством того, что развитие оптимизма может увеличить вышеупомянутые компоненты самореализации.

Ключевые слова: самоактуализация, атрибутивный стиль, позитивный (оптимистический) атрибутивный стиль, негативный (пессимистический) атрибутивный стиль, адаптация, ценностные ориентации.

Постановка проблемы. В концепции А. Маслоу самоактуализация выступает как врожденная потребность человека, которая в студенческие годы приобретает особое значение [1, с. 432]. Процесс самоактуализации особенно важен для будущего психолога, поскольку осуществить психологическую помощь, способствовать преобразованию личности и поведения другого

человека может только специалист, который сам стремится раскрыть свой потенциал, достичь успеха в жизни. Становление атрибутивного стиля происходит при взаимодействии субъекта и ситуации, в результате которого создается образ ситуации. Поведение субъекта является реакцией на его собственный образ ситуации. Поэтому от образа ситуации, а значит, и от атрибутивного

стиля зависят мотивация к деятельности и уровень самоактуализации каждого человека. Научная проблема состоит в том, что в исследованиях не изучена взаимосвязь самореализации и атрибутивного стиля, что может препятствовать целенаправленной работе психолога по развитию важных для самореализации психологических качеств субъекта.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследования М. Селигмана, Д. Циринг и других учёных показали, что на результативность деятельности субъекта и, соответственно, на его самоактуализацию влияет атрибутивный стиль – оптимистический или пессимистический [2, с. 368; 3, с. 81–84].

Самоактуализация рассматривается как внутренняя активность субъекта, целью которой является выявление потенциальных возможностей, ценностей и смыслов. Результатом такой активности является постижение собственной уникальности, ценности и жизненного предназначения, становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности [4, с. 17]. Самоактуализация требует чёткого целеполагания, значительных волевых усилий, направленной самоактивности, больших психологических затрат [5, с. 332–342].

Концепция личностного способа существования человека подразумевает его бытие в качестве системы, стремящейся к сохранению напряжения во взаимодействии с окружающей средой, проактивной, а не реактивной, способной к изменению, развитию [4, с. 9–12].

Большое влияние на развитие гуманистического подхода к личности оказали теории самоактуализации, зрелой личности, смысла жизни, психосинтеза и других [6, с. 607]. Понимание самоактуализации Г. Олпорта представлено в положении о позитивной природе самости, концепции собственной функциональной автономии. Самость, или в обозначении Г. Олпорта проприум, обозначает ту часть субъективного опыта, которая характеризуется словом «моё»; является позитивным, творческим, стремящимся к росту и постоянно развивающимся свойством человеческой природы. Достаточный уровень сформированности аспектов самости являются необходимыми условиями становления зрелой личности [7, с. 368].

В. Франкл рассматривает человека как субъекта самотрансценденции, стремящегося к ноодинамике (духовной динамике). Актуализация в этом аспекте представляется как постижение «созидательных» ценностей, «ценностей переживания» и «ценностей отношений». При этом процесс «постижения смысла» характеризует более высокую стадию развития, чем «присвоение» уже известного, «представленного» человеку смысла. «Осуществляя смысл, человек реализует сам себя» [8, с. 345].

По мнению Р. Ассаджоли самоактуализация может достигаться не только на духовном уровне; индивид может испытывать подлинно духовные переживания, не являясь гармоничной личностью. Следовательно, духовное развитие личности не исключает иных проявлений само совершенствования, а лишь дополняет самоактуализацию иным смыслом [9, с. 320].

А. Маслоу считает самоактуализацию краеугольным камнем целой философско-мировоззренческой системы. Стремление к самоактуализации определяется как «непрерывная актуализация потенциалов, способностей и талантов, как осуществление миссии, как непрестанное стремление к единству, интеграции и синергии личности» [10, с. 108–117].

Процессу самоактуализации человека в качестве проактивной, развивающейся системы может способствовать либо препятствовать его атрибутивный стиль – «характеристика персональных тенденций делать выводы о причинах поведения или событий» [11, с. 1024].

Таким образом, атрибутивный стиль и способность к самоактуализации – наиболее важные составляющие самосозидания, которые включают основные ценностные установки, формирующие личность и её поведение в процессе самореализации.

В наших предыдущих исследованиях были эмпирически подтверждена адаптивная функция атрибутивного стиля, в частности преодолевающая функция позитивного атрибутивного стиля и защитная направленность негативного атрибутивного стиля личности. Было выявлено, что субъекты с позитивным атрибутивным стилем наиболее часто применяют активные стратегии реагирования на ситуацию, что подтверждает их направленность к развитию и изменению ситуации. Участники исследования с негативным атрибутивным стилем используют пассивные стратегии разрешения ситуации и стратегии избегания, которые не способствуют достижению цели, что влияет на уровень самореализации [12, с. 376–379; 13, с. 31–34].

Поэтому мы предполагаем, что субъекты с позитивным (оптимистическим) атрибутивным стилем будут проявлять более высокий уровень самореализации, чем испытуемые с негативным (пессимистическим) атрибутивным стилем, а также студенты, обучающиеся по специальности «Психология», будут отличаться по уровню самореализации и особенностям атрибутивного стиля в зависимости от курса (студенты старших курсов будут иметь более высокий уровень самореализации и оптимистичности атрибутивного стиля).

Цель статьи – изучить особенности взаимосвязи составляющих самоактуализации и позитивного (оптимистического) атрибутивного стиля

у студентов психологов, а также различия между студентами-психологами I и V курсов по структурным составляющим самоактуализации и атрибутивного стиля.

Изложение основного материала. Выборку для исследования составили студенты I и V курсов, которые обучаются по специальности «Психология» в Киевском университете имени Бориса Гринченко, в количестве 70 человек. Возрастной диапазон от 17-ти до 25-ти лет.

В процессе исследования был использован психодиагностический инструментарий: методика «Самоактуализационный тест» (САТ) и тест на оптимизм М. Селигмана (модификация Л.М. Рудиной) [14, с. 44; 15, с. 21].

Было проведено сравнение полученных в процессе диагностики данных выборок I и V курсов (по 35 человек) с помощью t-критерия Стьюдента. Были выявлены значимые различия, при этом более высокими оказались результаты студентов V курса (табл. 1). Такие данные указывают на то, что их способность к самореализации и оптимистичность атрибутивного стиля выше, чем у студентов I курса и косвенно свидетельствуют о том, что обучение психологии влияет на эти переменные.

Установлено значимые различия показателей по шкалам «поддержка» ($t = -3,784$), «контактность» ($t = -3,322$), «самоуважение» ($t = -2,906$), «синергия» (восприятие окружающего мира как целостного) $t = -2,222$, «самопринятие» $t = -1,939$ (табл. 1). Эти различия свидетельствуют о том, что студенты V курса в сравнении с первокурсниками, по шкале поддержки, более независимы в сфере ценностей и поведения от воздействия извне, легко и быстро налаживают контакты с людьми, больше при-

знают себя, адекватно оценивают свои способности и практические действия по их развитию, самоактуализируются.

Выявлены значительные различия между I и V курсами по показателю «компетентность во времени» $t = -1,939$. Это означает, что студенты-психологи V курса более правильно ориентированы во времени, эмоционально стабильны, активны в восприятии действительности.

Полученный результат по шкале «креативность» $t = -1,676$ свидетельствует о том, что у студентов V курса достаточно выражена творческая направленность, которая проявляется в их повседневной жизни как стремление открывать для себя что-то новое, привносить новое в свой опыт.

Различия между студентами I и V курсов по шкале «познавательные потребности» $t = -1,604$ свидетельствуют о том, что стремление получать знания для расширения своего мировоззрения, лучшей ориентации в окружающей действительности преобладает у студентов V курса.

По составляющим оптимизма, значимые различия выявлены только по переменной персонализация (интернальность) в положительных ситуациях $t = -1,67$. Показатели по этой переменной также выше у V курса, что можно объяснить большей определенностью их профессиональных интересов, чем у первокурсников (табл. 1).

Взаимосвязи между итоговой шкалой теста на оптимизм и составляющими самоактуализации (методика САТ) также более выражены у студентов V курса. Значимость результатов находится в пределах тенденции. Представим только результаты, которые наиболее отличаются у студентов I и V курсов (табл. 2).

Таблица 1

Сравнение студентов I и V курсов по составляющим самореализации (Т-критерий Стьюдента)

Шкала	Среднее I курс	Среднее V курс	Разница	Т-критерий Стьюдента
Шкала поддержки	45,45	54,05	-8,6	-3,784
Шкала компетентность во времени	41,05	46,9	-5,85	-1,939
Шкала ценностных ориентаций	45,65	49,2	-3,55	-,961
Шкала гибкости поведения	51,9	51,75	0,15	,054
Шкала сензитивности к себе	48,55	51,6	-3,05	-1,151
Шкала спонтанности	53,95	51,95	2	,628
Шкала самоуважения	48,75	55,85	-7,1	-2,906
Шкала самопринятия	49,6	54,7	-5,1	-1,939
Шкала представлений о природе человека	55,5	54,65	0,85	,253
Шкала синергии	45,3	50,3	-5	-2,222
Шкала принятия агрессии	46,15	48,95	-2,8	-,862
Шкала контактности	50,0	57,6	-7,6	-3,322
Шкала познавательных потребностей	41,55	44,9	-3,35	-1,604
Шкала креативности	50,4	54,2	-3,8	-1,676

Примечание: цветом выделены значимые результаты по t-критерию Стьюдента.

Таблиця 2
**Корреляція складових самоактуалізації
 і оптимізму по Пірсоу
 (студенти I курсу – V курсу)**

Шкали	I курс	V курс
	Оптимізм ітог (G-B)	Оптимізм ітог (G-B)
підтримки	0,426	0,462
компетентності во времени	0,255	0,524
цінностних орієнтацій	0,418	0,486
гнучкості поведіння	-0,235	0,434
сензитивності к себе	0,39	0,155
спонтанності	0,364	0,283
самоуваження	0,355	0,482
самоприняття	0,382	0,403
представлений о природі чоловіка	-0,21	0,25
синергії	0,143	0,434
приняття агресії	0,222	0,396
контактності	0,177	0,422
познавальних потребностей	-0,075	0,438
креативності	-0,09	0,393

Примечание: цветом выделены результаты на уровне тенденции

Так, у студентів V курсу виявлена пряма взаємозв'язок позитивного (оптимістического) атрибутивного стилю і способности переживати нинішній момент своєю життя; почувствовать неразрывность прошлого, настоящего и будущего ($r = 0,524$), цінностних орієнтацій ($r = 0,486$) способности к самоуваженню ($r = 0,482$), синергії – целостного восприятия мира и противоположностей ($r = 0,434$), познавательных потребностей ($r = 0,438$). Это свидетельствует о том, что формирование позитивного (оптимістического) атрибутивного стилю может способствовать повышению представленных выше составляющих самоактуалізації.

Выводы. У студентів V курсу, в отличие от студентів I курсу, более развиты компоненты самореализации и оптимістичность атрибутивного стилю.

Виявлені позитивні кореляційні зв'язки між позитивним (оптимістическим) атрибутивним стилем і способностью переживати нинішній момент своєю життя, почувствовать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, самоуважением, целостным восприятием мира и противоположностей. Больше связей найдено у студентів V курсу.

Перспективою дальніших досліджень является разработка развивающе-коррекционной программы по развитию позитивного (оптимістического) атрибутивного стилю, раскрытию и

повышению самоактуализационного потенциала личности.

Литература:

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 2002. 432 с.
2. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. Москва : Издательство «София», 2006. 368 с.
3. Циринг Д.А., Веденева Е.В. Исследование успешности ведущей деятельности у испытуемых с личностной беспомощностью на разных возрастных этапах. *Сибирский психологический журнал*. 2009. № 31. С. 81–84.
4. Старинська Н.В. Особистість самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки. Київ : Інтерсервіс, 2015. 177 с.
5. Старинська Н.В. Структура властивостей самоактуалізуючої особистості учнів. *Європейський вектор сучасної психології, педагогіки та суспільствознавства: досвід України та Республіки Польща* : колективна монографія. Т. 3. Сандожеж : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2018. С. 332–342.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 607 с.
7. Олпорт Г.В. Личность в психологии. Москва : Ювента, 1998. 345 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
9. Ассаджоли Р. Психосинтез / пер. с англ. Москва : Рефл-бук; Київ : «Ваклер», 1997. 320 с.
10. Маслоу А. Самоактуализация / под редакцией: Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузиря. *Психология личности*. Москва : МГУ, 1982. С. 108–117.
11. APA Dictionary of psychology / ed. by Gary R. VandenBos. Washington, DC, US : American Psychological Association, 2007. 1024 p.
12. Клібайс Т.В. (30.10.2015) Вплив настановлення на динаміку мотивів суб'єктів з різними атрибутивними стилями. *Національне виробництво й економіка в умовах реформування: стан і перспективи інноваційного розвитку та міжрегіональної інтеграції* : зб. наук. праць Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 30 жовтня 2015 р. (ПДАТУ, м. Кам'янець-Подільський). Тернопіль : Крок, 2015. С. 376–379. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11519>.
13. Клібайс Т.В. Вивчення особливостей писемного мовлення суб'єктів з різними атрибутивними стилями. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 4 (59). С. 31–34. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20518>.
14. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. Москва : Российское педагогическое агентство, 1995. 44 с.
15. Рудина Л. М. Тест на оптимізм: Метод определения атрибутивных стилей: (На основе "Attributional style questionnaire" М.Э. Селигмана): метод. пособие. Москва : Наука, 2002. 21 с.

Клибайс Т. В., Старинська Н. В., Циганчук Т. В. Взаємозв'язок самоактуалізації та атрибутивних стилів студентів-психологів

У статті розглядаються взаємозв'язки самоактуалізації та атрибутивних стилів учнів. Розкривається концепція самореалізації, її квінтесенція в психологічній науці. Самореалізація розглядається як внутрішня діяльність суб'єкта, метою якої є виявлення потенційних можливостей, цінностей і значущості. Результатом цієї діяльності є досягнення власної унікальності, цінностей і життєвих цілей, формування особистості як суб'єкта його власних життєвих функцій.

У статті описано основні положення концепції атрибутивного стилю особистості, охарактеризовано його основні види. Атрибутивний стиль – це стабільний спосіб інтерпретації ситуацій, що виникають із самим суб'єктом. Ефективність самореалізації суб'єкта залежить від його атрибутивного стилю, оптимістичного або песимістичного.

Представлено емпіричні результати відмінностей між вибірками студентів-психологів I і V курсів із самореалізації за атрибутивним стилем. Істотні відмінності було виявлено за такими компонентами самореалізації: підтримка, компетентність у часі, самооцінка, самоприйняття, синергія (сприйняття навколишнього світу загалом) і взаєморозуміння. Ці показники найбільш виражені серед студентів V курсу, що свідчить про більш високий рівень розвитку їхніх навичок спілкування, пізнавальних потреб, здатності захищати свої психологічні кордони, більш гармонійне ставлення до себе і до навколишнього світу.

За складниками атрибутивного стилю значущі відмінності виявлено тільки за однією змінною – персоналізація (інтернальність) у позитивних ситуаціях. Показники за цією змінною також вище у студентів V курсу, що можна пояснити більшою визначеністю їхніх професійних інтересів, ніж у першокурсників.

Виявлено прямі кореляції між оптимістичним атрибутивним стилем і компонентами самореалізації, такими як: здатність відчувати справжній момент свого життя, відчувати безперервність минулого, сьогодення і майбутнього, самооцінка, цілісне сприйняття світу та протилежностей. Більше кореляцій було виявлено у вибірці студентів V курсу. Це може служити доказом того, що розвиток оптимізму може збільшити вищезгадані компоненти самореалізації.

Ключові слова: самоактуалізація, атрибутивний стиль, позитивний (оптимістичний) атрибутивний стиль, негативний (песимістичний) атрибутивний стиль, адаптація, ціннісні орієнтації.

Klibais T. V., Starynska N. V., Tsyhanchuk T. V. Relationship of self-actualization and attributive styles of psychological students

The article discusses the relationship of self-actualization and attributive styles of students. The concept of self-realization, its quintessence in psychological science, is revealed. Self-realization is considered as an internal activity of the subject, the purpose of which is to identify potential opportunities, values and significance. The result of this activity is the achievement of one's own uniqueness, values and life goals, the formation of a person as a subject of his own life functions.

The article describes the main provisions of the concept of attributive personality style, describes its main types. Attributive style is a stable way of interpreting situations that arise with the subject himself. The effectiveness of the subject's self-realization depends on his attributive style, optimistic or pessimistic.

The empirical results of the differences between the samples of psychology students of the 1st and 5th courses on self-realization about the attribute style are presented. Significant differences were identified for such components of self-realization: support, competence over time, self-esteem, self-acceptance, synergy (perception of the world around us) and mutual understanding. These indicators are most pronounced among students of the 5th year, which indicates a higher level of development of their communication skills, cognitive needs, the ability to defend their psychological boundaries, a more harmonious attitude towards themselves and the world around them.

By the components of the attributive style, significant differences are revealed only by one variable personalization (internality) in positive situations. The indicators for this variable are also higher among fifth-year students, which can be explained by a greater certainty of their professional interests than among freshmen.

Direct correlations between an optimistic attributive style and components of self-realization, such as the ability to feel the present moment of one's life, to feel the continuity of the past, present and future, self-esteem, a holistic perception of the world and opposites, are revealed. More correlations were found in a sample of 5th year students. This can serve as evidence that the development of optimism can increase the aforementioned components of self-realization.

Key words: self-actualization, attributive style, positive (optimistic) attributive style, negative (pessimistic) attributive style, adaptation, value orientations.

УДК 159.942:77:615 (045)
DOI

О. Д. Корнєєва

студентка факультету лінгвістики та соціальних комунікацій
Національний авіаційний університет

ЕМОЦІЙНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ВСТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ДЖЕРЕЛ ПРОАКТИВНОСТІ ЮНАКІВ У НАПРЯМІ ФОТОТЕРАПІЇ

У статті досліджуються особливості впливу фототерапії на розвиток емоційної ідентифікації юнаків, подолання порушень їхнього емоційного благополуччя та труднощів особистісного розвитку.

Обґрунтовано необхідність освоєння особистістю елементів емоційної компетентності, а саме інтенсифікації чутливості людини до власних емоційних сигналів в умовах динамічності соціальних тенденцій і завдань. Означено вектори впливу емотивних факторів на способи оцінки життєвих перспектив у ситуації формування юнаками життєвого плану.

Висвітлено розуміння науковцями психологічного впливу фотоконтенту в діяльності фахівців на трансформацію організації суб'єктивних когніцій клієнтів, функціональне значення фототерапії у становленні психічної рівноваги людини. Встановлено переваги терапевтичного методу в корекції деформацій емоційного компонента особистісного розвитку юнаків, що полягають у ресурсній поліфункціональності (діагностичний, гностичний та терапевтичний інструмент); зниженні впливу захисних механізмів; універсальності символізації потреб та цінностей; доступності; можливості творчого самовираження, відповідного молодіжним захопленням.

Проаналізовано сутність поняття «емоційна ідентифікація», її місце у психічній структурі індивіда та операційний потенціал. Досліджено внутрішньоособистісні тригери порушень процесу здійснення ідентифікації та поведінкові прояви при нормативному та утрудненому розвитку емоційно-вольової сфери юнака. Доведено роль емоційної ідентифікації у збагаченні внутрішніх ресурсів особистості через усвідомлення потребово-ціннісних регуляторів діяльності та реконструкції механізмів переробки переживань, що сприяє оптимізації енергетичного обміну.

Схарактеризовано можливості фототерапії як тренінгового методу з удосконалення навичок емоційної компетентності шляхом включення у корекційну діяльність спеціалізованих технік. Розглянуто принципи побудови психологічної допомоги під час реалізації корекційно-розвивальної роботи щодо поліпшення процесу емоційної ідентифікації у юнаків.

Ключові слова: внутрішньоособистісний емоційний інтелект, емоційна компетентність, ресурсний стан, фототерапевтичний тренінг.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство покладає на особистість широке коло ролей і завдань. Задоволення вимог дійсності зменшує чутливість людини до власних бажань. Це зумовлює негативні тенденції емоційно-мотиваційної сфери особистості, що виснажують її енергетичний ресурс та деформують духовний розвиток. Зокрема, особливої значущості питання набуває під час формування ідентичності юнаків у ситуації моделювання життєвих перспектив. Соціальні фактори утруднюють процес побудови та втілення ідеального життєвого проєкту, адже реалії життя часто резонують з істинними бажаннями особистості. Отже, актуальною є проблема визначення вітальних цінностей молоді та сприйняття її саморозумінню через освоєння елементів емоційної компетентності. У тенденції популяризування візуальної практики сприйняття й відображення реальності вбачаємо символічно-інструментальну цінність для метаморфоз гармонійного зростання особистості.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження з означеної проблематики здебільшого базу-

ються на позиціонуванні фототерапії як засобу висвітлення сторін внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів. Д. Вайзер визначає асоціативну та метафоричну цінність фотографії в індивідуальному перетворенні змісту. Дослідниця зазначає, що зображення викликають думки й почуття, спроектовані внутрішнім світоглядним полем особистості, суб'єктивним сприйняттям дійсності [2]. Особисті фотокартки застосовуються як інструмент для активізації уявлень і спогадів, аналізу минулого досвіду [10, с. 23]. О. Копитін підкреслює, що у фотозображеннях прихований своєрідний подразник, який створює умови для викриття актуалізованих потреб. Через фотостимул відбувається пошук зв'язків, що сприяють усвідомленню дійсності. [3]. Очевидно, що особистість має змогу зрозуміти, яка діяльність не відповідає її справжнім мотивам, звільнитися від неусвідомлених деструктивних установок, сконкретизувати переживання «тут і тепер» та створити нові смисли життєдіяльності. М.Є. Бурно пояснював ефективність застосування фотографії з погляду її зумовленості творчим самовираженням

особистості [1]. Дійсно, сублімація творчістю зумовлює емоційне відреагування, досягнення катарсису через сублімацію творчістю, закінчення травматичних переживань та абстрактних страхів у конкретному образі для дистанціювання від занадто сильних дегармонізуючих факторів психічної рівноваги.

Ми розглядаємо фототерапію як спосіб збагачення внутрішніх ресурсів для реалізації прагнень, дозрівання готовності діяти у конкретному напрямку заради досягнення мети. Наукова проблема полягає в тому, що малодослідженою є проблематика використання фотографії для активізації ресурсно-діяльнісних компонентів особистості юнацького віку, коли відбувається формування життєвого плану та закріплення ціннісних рушіїв діяльності. Вивчення можливостей емоційної ідентифікації юнаків сприяло б освоєнню інструментів ефективної фасилітації процесів самоідентифікації молоді й актуалізації її внутрішньої мотивації діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та дослідити особливості впливу фототерапії на розвиток емоційної ідентифікації юнаків.

Виклад основного матеріалу. Провідними особливостями становлення емоційно-вольової сфери в межах норми у періоді юнацтва постають збільшення емоційної чутливості разом з поступовим зниженням імпульсивності. Урегулювання полюсів чутливості та імпульсивності у юнацькому віці відбувається шляхом удосконалення захисних механізмів. З тієї ж причини молоді люди вже здатні приховувати та маскувати свої почуття, про що стверджує П.М. Якобсон [7]. В той же час захисні механізми постають тригером деформації емоційного компоненту особистісного розвитку. Зокрема, це виявляється у закріпленні когнітивних упереджень емоційних міркувань. Тривале ігнорування актуальних прагнень особистості закріплює адаптивну реакцію, що витісняє конфлікт зовнішньої і внутрішньозумовлених інтересів. Юнак сприймає реальність через призму діяльності, що не є емоційно наповненою. Тому свідомість штучно насичує її, створюючи емоційні переконання щодо її значущості [8; 9]. Формується система пріоритетності соціальних стандартів над власними потребами, що блокує сигнали саморозуміння.

Звернення до психологічних захистів вуалює конфронтацію, через що може виникати дифузність емоційних станів, що виявляється в частій зміні їхніх протилежних модальностей зі зниженням настрою на загальному фоні, яскравій експресивності та надмірному виявленні прагнень до новизни. Людині важко висловити відчуття, почуття та переживання. Перевагою фототерапії є те, що метод ґрунтується на роботі з образами, а не вербалізованими структурами, а отже, підсвідомою сферою людини.

Використовуючи термін «емоційна ідентифікація», маємо на увазі застосування механізмів пізнання на основі спроможності розуміти людські емоції. Д.В. Люсін включає емоційну ідентифікацію до структури емоційного інтелекту особистості та позначає її як джерело даних про індивідуума на основі сприймання емоцій [5]. Р. Стернберг зауважує, що здійснення процесу емоційної ідентифікації передбачає застосування трьох послідовних операцій: фіксацію наявності емоції через канали сприймання; розпізнавання конкретної емоції за типовими ознаками; визначення істинності емоції [6]. Розвинена здатність до визначення емоцій дозволяє категоризувати власні надбання емоційного досвіду, осмислити причинно-наслідкові зв'язки переживання з підґрунтям у потребах та цінностях, віднайти сторонні фактори, що впливають на появу переживань, гальмують процес розрядки чи трансформують його. Наприклад, внутрішній раціоналізм може підкріплюватися оточенням, яке проєціює страхи; власним минулим негативним досвідом, коли видається простішим уникнути невдач через бездіяльність [4].

Аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження особливостей впливу фототерапії на розвиток емоційної ідентифікації юнаків дозволяє констатувати, що особи віком від 17 до 20 років мають труднощі щодо виявлення й опису почуттів, розрізнення їх модусу та причин. Переживання юнаки узагальнюють у станах втоми, напруження, нудьги та «пустоти», що пов'язано з концентрацією на зовнішніх подіях і уявленнях про їх «закономірний» вплив на людину. Досліджувані з підвищеним рівнем алекситимічної схильності мають збіднений словник переживань.

Було зафіксовано динаміку наслідків впливу емоційних труднощів на особистісний складник юнака: у юнаків із підвищеним та високим рівнями алекситимії спостерігаються: складність контролю прагнень до вражень; труднощі вираження негативних емоцій, встановлення емоційної близькості та емпатії; фрустрованість самоактуалізації через низьку готовність до відповідальності. Це призводить до ускладнень встановлення комунікації, інтеракцій, пов'язаних із розділенням почуттів, відстороненості. Високий рівень розвитку алекситимії зумовлює підвищений рівень особистісної конфліктності. Юнакам притаманна яскраво виражена тривожність, схильність до істерії, фізична агресія, що знаходить своє вираження у тілесному дискомфорті. Їх діяльність хаотична, дифузна, спрямована на швидке емоційне насичення, що проявляється у переїданні, палінні, вживанні алкоголю. У побудові життєвих перспектив індивідууми орієнтуються на загальні уявлення про те, що краще (вигідніше, «правильно») замість «хочу». При цьому людина постійно прагне змін у житті й не задовольняється ними.

У процесі пошуку факторів впливу на емоційну ідентифікацію ми дослідили особливості самоставлення респондентів. Так, знаходимо, що повага особистості до себе сприяє вільному вираженню почуттів (рис. 1). Це пов'язано з тим, що самоповага передбачає прагнення людини пізнати себе, знайти джерела власної енергії, реалізувати здібності, висловлюючи бажання і наміри.

На рис. 2. простежується тенденція до зростання рівня емоційних труднощів за знижених показників аутосимпатії, проявів недоброзичливості до власного «Я». Емоції завчасно потерпають від реактивних особистісних опозицій, негативних установок на себе.

Щодо ролі впевненості у якості ідентифікації емоцій, то з'ясуємо, що впевненість виступає гарантом захисту юнаків від конфлікту інтересів (рис. 3). Індивідууми довіряють собі, знають свої переваги і не бояться розраховувати на себе у разі поразки. Невпевнена у собі людина важко протистоїть вимогам дійсності. Їй притаманна раціоналізація вибору ззовні і витіснення зайвого зі свідомості, що призводить до втрати почуття самоцінності, а отже, нівелювання інших цінностей.

Виражена схильність до порушення процесу визначення та вираження емоцій наявна за низь-

кого рівня самоприйняття, що полягає у неприйнятті своїх недоліків та залежності Я-образу від полюсу актуальних емоцій (рис. 4). Людина не усвідомлює, що переживання будь-яких емоцій є нормою, яка не впливає на її сімейні, професійні та інші ролі. За схильності до тривожності відбувається фіксація на проблемі, де юнак оперує здогадками та уявленнями, що посилює тривогу і блокує диференціацію сигналів та осмислення доцільності способів прояву переживань.

Психокорекційна програма із розвитку здатності до емоційної ідентифікації з використанням засобів фототерапії спрямована на підвищення загального рівня усвідомлення психоемоційних станів, розширення емоційного словника, розвиток вміння встановлювати джерела позитивних й негативних емоцій, використовувати їх як ресурс, зменшення впливу деструктивних установок щодо власних переживань. Завданнями діяльності спеціаліста є підвищення обізнаності у теоретичному аспекті емоційних переживань, сприяння усвідомленню цінності емоцій як явища, подоланню внутрішніх бар'єрів у висловленні почуттів та навчання трактувати власні емоційні сигнали.

Розвиток емоційної ідентифікації впливає на зростання суб'єктивної гармонійності компонентів

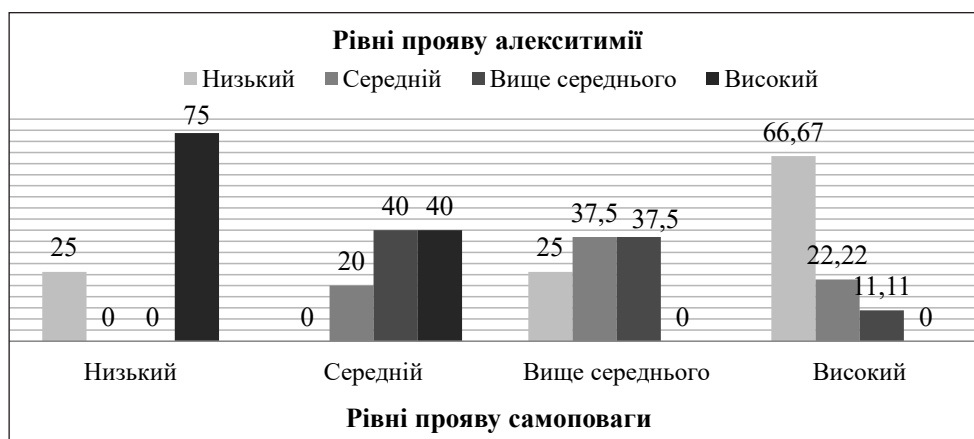


Рис. 1. Рівні алекситимії за мірою прояву самоповаги (у %)

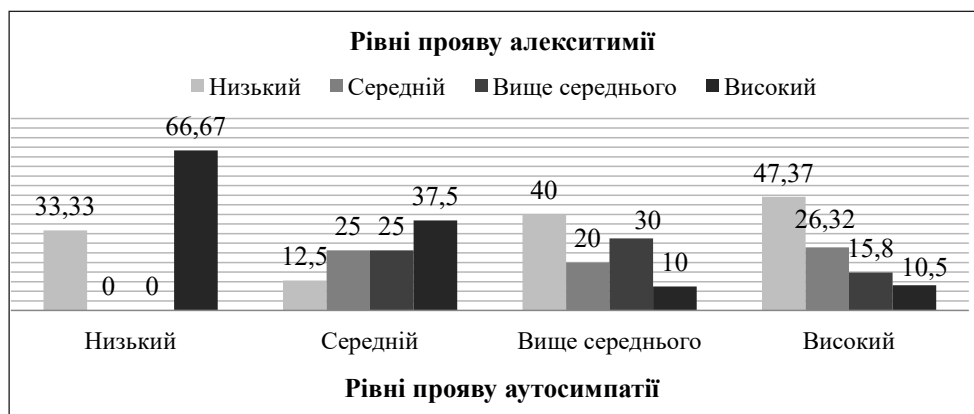


Рис. 2. Рівні алекситимії за мірою прояву аутосимпатії (у %)

Я-концепції респондентів. Юнаки перетворюють «недосяжний» образ Я-ідеального на життєву ціль, інтегрувавши конструкти Я-реального. Вони почувають себе більш впевненими і здатними брати відповідальність за власне життя, не остерігатися майбутнього. Завдяки рефлексії та створенню нових стереотипів мислення і діяльності учасники корекційної програми формують стійке почуття самоцінності у прояві широкого спектру емоцій. Це уможлиблює об'єктивну оцінку власних переваг та недоліків юнака, перспектив розвитку, дозволяє ефективно застосовувати інформацію про себе для регуляції діяльності. Таким чином нівелюються крайнощі вибору – жити майбутнім або лише теперішнім, прокрастинація життєвих рішень, інфантильність; зневіра у власну цінність та унікальність.

Використання фототерапії як тренінгового методу «провокує» самопізнання і самоусвідомлення; сприяє збагаченню творчого потенціалу юнака, який виступає умовою розвитку когнітивної регуляції, завдяки якій закріплюються набуті у процесі корекційної роботи динамізми. Винятками для такого типу психокорекції є особи з підвищеною схильністю до застрягання. Серед технік, що сприяють розвитку емоційного компоненту особистості, можуть застосовуватися фотопроекції, наприклад, фото-де-факто і фотокод (створення колекції метафоричних образів

«Те, що робить мене мною»); фотобіографія («Минуле-теперішнє-майбутнє»); фотопортрет (вправи «Маски-шоу», «Грані мого Я»); фотоколлаж («Портфоліо натхнення») тощо [2].

Функціональними етапами тренінгової діяльності є:

1) Створення мотивації до розвитку через самоінтерес, актуалізацію потреб, групову згуртованість та емоційне зараження.

2) Застосування технік із необхідністю самоспостереження та аналізу для поглиблення рівня самоусвідомлення.

3) Розширення теоретико-оперативного маніпулювання емоційними градаціями, що уможлиблює конструктивне структурування змішаних переживань.

4) Встановлення ціннісних джерел емоцій та почуттів для перетворення їх на особистісний ресурс.

5) З'ясування індивідуальних пускових механізмів емоційних реакцій із метою встановлення причинно-наслідкових зв'язків, першоджерел труднощів ідентифікації та управління ними.

6) Зняття заборони на прояв емоцій, що сприяє зниженню емоційної напруги та когнітивного навантаження.

7) Виявлення емоційних пошкоджень та навчання способам переробки емоційних помилок, формування адекватних копінг-стратегій.

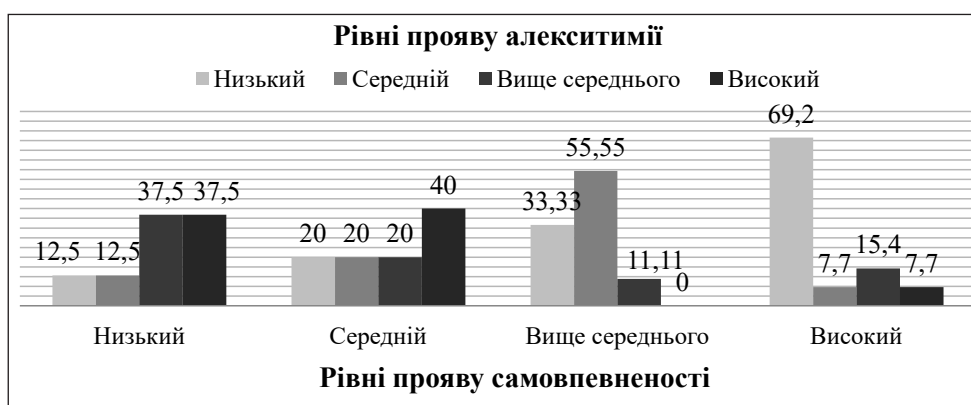


Рис. 3. Рівні алекситимії за мірою прояву самовпевненості (у %)

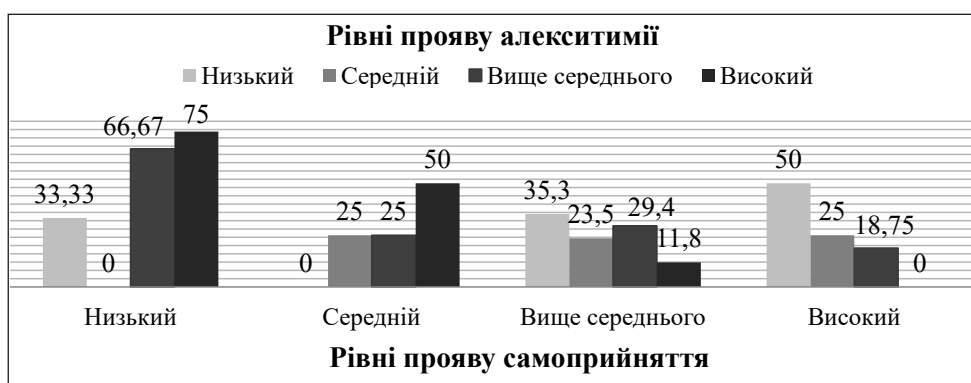


Рис. 4. Рівні алекситимії за мірою прояву самоприйняття (у %)

У заняття з розвитку емоційної ідентифікації юнаків рекомендуємо включати аналіз продуктів життєвого досвіду (обмін переконаннями, аналіз спогадів, використання звичних прийомів саморегуляції). Така тактика допомагає юнаку об'єктивно осмислити життєву ситуацію і себе в ній, систему можливостей і обмежень. Паралельно із розвитком рефлексії необхідно надавати юнаку інструменти для вираження ідентифікованих переживань, а саме розширювати лексичний діапазон для емотивних категорій; демонструвати практичні техніки конструктивної експресії емоцій для профілактики «ефекту бумеранга» у безпосередньому спілкуванні; сприяти зниженню рівня конформності й стимулювати становлення незалежності.

У самостійній роботі корисно вести фотоблог, метафоризувати стани, які переживаються, аналізувати їхній характер, інтенсивність; причини, суб'єктів, що могли на них вплинути; особливості власної поведінки у конкретних життєвих ситуаціях. Здійснюючи цей прийом, індивідуум вивільняє напруження, сприяє осмисленню переживань, віднаходить ресурси для прийняття рішень. Медитативні техніки створення рандомних фото та використання слайд-шоу (фотоклініка) дозволяють зменшити вплив сторонніх факторів та прислухатися до внутрішніх тілесних та емоційних сигналів; створення мудборду стимулюватиме активну діяльність та наведе порядок у думках.

Висновки. Розуміння причин виникнення тих чи інших емоцій дозволяє окреслити ціннісні запити особистості та значущі життєві «зони». В результаті людина направляє енергію спрямовано і отримує задоволення від процесу, тобто інтенсифікує енергообмін. Оцінюючи фото як інструмент діяльності фахівця, можемо стверджувати, що цей продукт може слугувати «вікном» у лаштунки психічної організації людини, виступати поштовхом для дослідження внутрішнього

Я ззовні за його тілесними проявами, емоційними реакціями, характеристиками діяльності.

Література:

1. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением / Под ред. М. Е. Бурно. Москва : Академический проект, 2002.
2. Вайзер Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. Москва : Вариант, ЦСПГИ, 2009. С. 64–108.
3. Копытин А.И. «Техники фототерапии». Санкт-Петербург : издательство «Речь», 2010. 128 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Москва : Смысл, 2003. 487 с.
5. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. (ред). Социальный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям / [под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова]. Москва : Ин-т психологии РАН», 2009. 351 с.
6. Стернберг Р. Практический интеллект. СПб.: ЗАО Изд-во «Питер», 2002.
7. Якобсон П.М. Чувства, их развитие и воспитание. Москва : Знание. 1976. Т. 64. С. 4.
8. Oswald, Margit E.; Grosjean, Stefan (2004). Confirmation Bias. У Pohl, Rüdiger F. Cognitive Illusions: A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory. Hove, UK : Psychology Press. с. 79–96. ISBN 978-1-84169-351-4. OCLC 55124398.
9. Schachter, S.; Singer, J. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State (PDF). *Psychological Review* 69: 379–399.
10. Weiser J. (2002) Phototherapy techniques: exploring the secrets of personal snapshots and family albums. *Child and Family*. Spring / Summer. P. 16–25.

Kornieieva O. D. Emotional identification as the defining means of value-based sources of proactiveness of the youths in the field of phototherapy

The article explores the features of the effect of phototherapy on the development of youths' emotional identification, overcoming disturbances of their emotional wellbeing and difficulties of their personal development.

The importance of studying the elements of the emotional competence, namely intensification of a person's sensibility to his/her emotional signals under the conditions of the dynamism of social tendencies and tasks has been substantiated. The scientific study defines the vectors of the effect of emotive factors on ways of assessing life perspectives at the time when young men plan out their future.

In the text of the article are shown scientists' opinions concerning the influence of photo contents in specialists' activeness on the transformation of arrangements of clients' subjective cognitions, the functional role of phototherapy in the process of making human mental balance. The advantages of using a therapeutic method for the correction of disturbances of the emotional element of the youths' personal development have been identified. These advantages consist in resource multifunctionality (diagnostic, cognition, and therapeutic tool), decreasing the effect of defense mechanisms, omnitude of the representation of needs and values, availability, opportunities for creative self-expression according to youth interests.

In the publication has been analyzed the essence of the term 'emotional identification', its place in the person's psychic structure and its operational capacity. Intrapersonal triggers of disturbances of the identification

process and behavioral manifestations during both normative and difficulty development of the emotional-volitional sphere of a youth have been researched into. The article proves the role of emotional identification in the enrichment of internal resources of a person by recognizing the activity of need-value regulators and the restoration of experience-processing mechanisms that optimize energy exchange.

The article characterizes possibilities of using phototherapy as a training means for improvement of emotional-competence skills by the inclusion of special exercises in the correction therapy. Principles of building psychological aid during the realization of correctional and developmental acting for improvement emotional-identification process in the youths have been deals with.

Key words: *intrapersonal emotional intelligence, emotional competence, resource condition, phototherapeutic training.*

УДК 159.922
DOI**Л. О. Котлова**кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ «ЧЕСНОСТІ» ТА МОРАЛЬНИХ КАТЕГОРІЙ

Перед психолого-педагогічною наукою стоять завдання визначення оптимальних умов для особистісного розвитку молодих людей, зокрема й активізації психологічних механізмів, щодо свідомого прийняття ними моральних норм, трансформації їх в ефективний регулятор поведінки, міжособистісних стосунків з іншими людьми. Особливої значущості в контексті особистісного розвитку людини набуває така моральна цінність, як чесність. Метою статті є представлення результатів теоретичного дослідження особливостей взаємозв'язку «чесності» з іншими моральними категоріями.

Представлено різні підходи щодо розуміння таких понять, як «чесність» і «правда». Чесність тісно пов'язана з етичними категоріями, такими як: совість, честь, вірність, відповідальність, щирість, справедливість, совість, праведний, правдивість, добродійність, відкритість, сором, почуття, обов'язок. Ця моральна якість відображає одну з найважливіших вимог моральності. Вона передбачає таке: правдивість (повідомляти істину, не приховувати від інших людей і самого себе дійсний стан справ); принциповість (вірність певній ідеї в переконаннях і дотримання цієї ідеї в поведінці); вірність прийнятим зобов'язанням; суб'єктивну переконаність у правоті проведеної справи; щирість перед іншими і перед самим собою щодо тих мотивів, якими людина керується; визнання і дотримання прав інших людей на те, що їм законно належить.

Порівняння чесності із суміжними моральними категоріями дало нам змогу проникнути в сутність поняття і виділити деякі функціональні зв'язки в поведінці людини. Чесність характеризується і різноманітним форм свого прояву у намірах, спілкуванні та поведінці людини. Для чесності як стійкого сформованого ставлення особистості до істини, до людей та до себе важливими є ще деякі характеристики. Так, норми моралі мають свою специфіку щодо тих, до кого вони застосовуються, також мають джерело виникнення у формі звичаїв, традицій, етичних доктрин, авторитетів, суспільної думки та самостійного вибору.

Ключові слова: совість, честь, вірність, відповідальність, щирість, справедливість, совість, праведний, правдивість, добродійність.

Постановка проблеми. Життя людини сьогодні занадто суперечливе: з одного боку, має місце актуалізація духовно-моральних цінностей у вияві планетарного мислення, глобалізації, визнання необхідності миру, стабільності, гуманних відносин, толерантності, єдності, взаєморозуміння, професійної компетентності, етики відповідальності, а з іншого – соціально-політична і економічна ситуація провокують такі аморальні явища, як свідомий обман задля наживи, дезінформацію в засобах масової інформації, егоїзм, споживацькі настрої, несправедливість, відчуження, рейдерські захоплення, пріоритет матеріального над духовним, поляризацію суспільства, аморальність тощо.

Проблема чесності, моральності загалом, моральної свідомості та самосвідомості своїм корінням сягає сивої давнини. Вже за первісно-общинного ладу люди намагалися будувати свої стосунки на основі своєї ідеї справедливості, на основі совісті та чесності. Боротьба за справедливість, боротьба добра і зла супроводжує всю історію. Ця тема відображається в Біблії,

а згодом велику увагу приділяють і мислителі всіх часів і народів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливої значущості в контексті особистісного розвитку людини набуває така моральна цінність, як чесність. На жаль, остання не відповідає критерію моральності, оскільки суспільна свідомість українців у сучасних соціально-економічних та політичних перипетіях підпадає під значні «суспільні перверсії». Останнім часом у розвинених країнах загальний рівень чесності населення неухильно знижується, а кількість нечесних людей зростає. За якісними показниками О. Бормотова, у теперішній час неузгоджена та непродуктивна поведінка співробітників у різних виробничих організаціях призводить до великих збитків [1]. Ці втрати пов'язані не з технічними чи економічними проблемами, а з вчинками людей, які привласнюють товари, гроші і час у роботодавців, демонструючи поведінку, яка суперечить духу співпраці, та загалом неетичне і некоректне ставлення до своїх колег. Отже, наявність такої риси особистості працівника, як чесність, виходить на перший план

у процесі професійного відбору та консультування компаній і комерційних організацій.

Водночас зміни в сучасному політичному житті та соціально-економічному розвитку посилили протиставлення офіційної та життєвої моралі. Водночас суспільна свідомість набула більшої відкритості і практично «закриті її сторінки» залишилися в минулому, а така моральна якість людини, як чесність, отримала можливість для розвитку. При цьому ця якість знайшла сприятливе соціальне та психологічне підґрунтя для свого становлення у зростаючої особистості.

Феномен чесності перш за все вивчається й описується вченими в етиці. Ця моральна якість відображає одну з найважливіших вимог моральності. Вона включає таке: правдивість (повідомляти істину, не приховувати від інших людей і самого себе дійсний стан справ); принциповість (вірність певній ідеї в переконаннях і дотримання цієї ідеї в поведінці); вірність прийнятим зобов'язанням; суб'єктивну переконаність у правоті проведеної справи; щирість перед іншими і перед самим собою щодо тих мотивів, якими людина керується; визнання і дотримання прав інших людей на те, що їм законно належить.

Сутність чесності, її структура, види та форми, фактори, що впливають на формування чесності, розкриваються у філософській літературі, де інтерпретується співвідношення чесності й таких етичних категорій, як добро, справедливість, відповідальність, совість, правдивість. При цьому виявляється специфічність етичної категорії «правда», її відмінність від гносеологічних категорій «істина», «обман». Однак, як бачимо, проблема чесності розглядається в контексті моральних якостей особистості, а не як окремий предмет дослідження.

Основна мета статті – розкрити сутність трактування та розуміння поняття «чесність» у взаємозв'язку з іншими моральними категоріями; використовуючи методи аналізу, синтезу та узагальнення, виявити засади чесної поведінки особистості.

Метою статті є представлення результатів теоретичного дослідження особливостей взаємозв'язку чесності з іншими моральними категоріями.

Виклад основного матеріалу. Перший зміст слова «чесність» – це «правдивість» – той, хто не обманює, не бреше, говорить правду, є правдивим. Як зазначає М. Тофтул, правдивість – це моральна чеснота, яка виявляється у звичці людини висловлювати лише істинні думки, об'єктивно оцінювати події. Правдивість є необхідною умовою формування моральної довіри між людьми і взаєморозуміння в колективі і суспільстві загалом. Проте в умовах класового ладу (в якому кожен клас має «свою правду») необхідною

умовою встановлення справжньої правди, істини є демократизація життя суспільства, права кожної людини на гласність [12].

Перш за все чесний – це не крадій. Крадій віднімає і привласнює чуже, обкрадає інших людей, йому не можна довіряти, тому що він позбавлений совісті. Чесний же, навпаки, порядний і совісний, він ніколи не візьме того, що йому не належить, що зароблено не ним самим. Чесну людину можна залишити біля будь-якого багатства, довірити їй найдорожче, вона все збереже в цілісності. Чесність в такому трактуванні є найважливішою умовою людської взаємодії, без якої неможлива спільна діяльність.

Чесність у практичному ключі означає також вірність. Чесна людина не зрадник, вона не проявить підступності, не порушить свого слова, не зрадить надій і очікувань, а зробить саме те і так, як про це було домовлено.

Чесність як вірність виявляється у спільному подоланні труднощів, у виконанні взятих на себе обов'язків. Батьки мають чесно турбуватися та дбати про своїх дітей, навіть якщо діти не відповідають їхнім власним амбіціям і фантазіям. А дорослі діти повинні чесно виконувати обов'язок щодо пристарілих батьків. Людина, яка почала важливу справу, чесно прагне довести її до кінця, в такому розумінні чесність виступає не лише як вірність, але і як добросовісність або надійність.

Чесність як ділова та практична якість виражається у відкритості наших думок, почуттів і намірів для інших людей. Це не означає, звичайно, що чесна людина ходить із відкритою душею і пропонує всім до неї заглянути, але це означає, що немає чого приховувати від інших. Варто зазначити, що з чесною та відкритою людиною співпрацювати набагато приємніше, ніж із непередбачуваною особистістю, про чий таємні проекти і плани можна лише здогадуватися, при цьому надіятись, що вони не принесуть великого зла.

Також чесність нерідко виступає як справедливість. У цьому випадку кожному, хто бере участь у спільній діяльності, належить і частка винагороди або покарання, яку він заслужив. Тут не буде суб'єктивізму, нечесної оцінки, «улюбленців», домовленостей тощо. В етиці справедливість розглядають як узагальнену категорію, як «певний порядок існування людей» [9]. Отже, чесність є одним із нормативних проявів справедливості.

У словнику з етики за редакцією І. Кона можемо знайти таке визначення чесності: «... уникнення брехні у стосунках з іншими людьми. У порівнянні з правдивістю, поняття чесності підкреслює відсутність корисливих мотивів дезінформації і одночасно милосердно ставиться до ненавмисного обману, тобто людина може залишатися бути чесною, якщо повідомляє іншій людині неправду, у яку сам вірить» [11, с. 387].

В аспекті традиційної етики чесність зазвичай вважається позитивною якістю. Однак у практичних ситуаціях більшість людей припускається дрібної брехні, розцінюючи абсолютну чесність як наївність і дурість. Варіанти традиційної етики вважають допустимою брехню задля спасіння, тобто брехня для уникнення великого зла. Крім того, негласний моральний кодекс обмежує чесність у тих випадках, коли інформація може травмувати співрозмовника.

Є думка, що чесна поведінка розмежує стан миру і стан війни, оскільки найефективнішим прийомом у війні є викривлення карти миру противника. Нечесна поведінка щодо будь-кого досить часто є передумовою для початку недружніх дій.

Усі перелічені тлумачення чесності вказують нам на те, що чесний – це людина честі, та, яка володіє достоїнством і гордістю, хто ніколи не опуститься до аморальної, підступної поведінки.

У філософії поняття «чесність» перегукується з іншими схожими поняттями – «вірний», «правильний» – і має щонайменше три тлумачення.

Правда – це деякий зразковий порядок буття і людських стосунків, якому необхідно слідувати для того, щоб на землі існувала гармонія між людьми. В цьому ракурсі поняття «правда» збігається з поняттям «справедливість». Саме в такому випадку кажуть: «Потрібно жити по правді» або «Правда переможе».

Той, хто живе по правді, – живе по моральному закону, за Божими заповідями, по людській совісті. В реальному спілкуванні порядок правди виражає себе у відкритості між людьми, в тому, що вони чесні одне з одним, не брешуть, не зраджують тощо. Правда в міжособистісній комунікації і у взаєминах між групами проявляється в довірі, увазі та чуйності, вона передбачає взаємодопомогу, підтримку, прагнення і здатність зрозуміти іншого, а також розкрити себе, свої наміри і плани. Правда виключає будь-яку експлуатацію, користь і розрахунок у використанні іншого для досягнення власної мети [5].

Правда – це відповідність наших уявлень об'єктивному стану справ. Усі знають із дитинства, що потрібно говорити правду, тобто не обманювати, не викривляти реальну картину подій, не вигадувати нісенітницю. Той, хто в цьому розумінні слідує правді, не бреше і не обманює, є чесною людиною. Правдивість – це висвітлення подій або повідомлення своїх поглядів без підміни. Правда зовнішніх і внутрішніх фактів дає змогу індивідам спілкуватися в межах єдиного поля розуміння.

Взаємозв'язок чесності та совісті відбувається через відповідальність, але совість має більш усвідомлений внутрішньо контрольований характер. Вона проявляється у людини і за відсутності інших людей, перед самим собою, випереджає

наміри та дії. Совість виступає ніби мотивом, який попереджає говорити правду в будь-якому випадку, не для когось, а для себе. Для совісної людини чесність є не лише результатом сказаного, але і властивістю, обов'язковим атрибутом цілей, намірів, думок [5].

В етиці совість розглядається як моральний самосуд, якому особистість підкоряє свій внутрішній світ. Тому використовують поняття «чиста совість» (чесний із собою), «нечиста совість» (самообман) і муки совісті (сумніви, переживання через помилку, невпевненість у чесності). Відповідно, совість виступає тут як внутрішня якість, а чесність – як ставлення до людей, суспільства, природи.

Емоційним проявом порушення чесності, нечистої совісті, докорів сумління є сором – «почуття сильного збентеження від усвідомлення неприпустимості вчинку» [11, с. 387]. Отже, це почуття, яким особистість виявляє осуд своїм діям, мотивам і моральним якостям. Більш високою мірою моральної чистоти та чесності є почуття сорому, яке виникає через неправдиві та нечесні дії іншої людини, коли говорять «мені соромно за тебе». Отже, сором – це почуття, яке виникає як реакція на нечесні вчинки та слова. Совість засуджує, контролює нечесність, а сором видає внутрішню боротьбу зовнішніми почуттями.

Узагальнюючи порівняльний аналіз моральної категорії «чесність» із суміжними категоріями в етиці, можна зробити висновок про те, що вони перебувають у різних смислових категоріях. Охарактеризовані вище зв'язки моральних категорій дають можливість представити їх на структурно-смислової схемі (рис. 1).

Правда як адекватна характеристика ситуації протистоїть обману або брехні. Якщо правда об'єднує людей, робить їх здатними до повноцінної комунікації, то обман означає розрив, відчуження, взаємну недовіру.

Чесність тісно пов'язана з достоїнством людини: той, хто поважає себе самого, не буває хитрим обманщиком, він прагне уникнути нечесності, соромиться бути підозрюваним у брехні, не хоче вводити в оману інших людей, оскільки поважає їх і цінує. Той же, хто обманює, не цінує і не поважає інших, збиває їх із толку, однак при цьому не втрачає і почуття власного достоїнства.

Річ у тому, що немає на світі нічого таємного, що не стало б явним. Практично будь-який обман рано чи пізно буває розкритим, а людина, яка один раз обманула, потім викликає в оточуючих стійку недовіру.

У питанні брехні і правди є й інша сторона. Чи кожна правду можна говорити в очі людині? Чи потрібно голосно повідомляти інваліду, що він – інвалід, невродливий жінці, що вона не гарна? Це чисто моральна проблема, яка може бути сфор-

мультимедійно так: навіщо в кожному конкретному випадку ми говоримо правду і як ми її говоримо?

Бувають люди, які дуже люблять говорити щирі правду, зачіпаючи при цьому чужу гідність і достоїнство, принижуючи співрозмовника. Проте в цьому випадку йдеться не про правду, а лише про самоствердження під гаслом правди. Очевидно, про правду в істинному змісті йдеться лише тоді, коли ми повідомляємо про обставини максимально об'єктивно, підтримуємо впевненість і гідність іншого, яку б правду ми не говорили [3].

Порівняння чесності із суміжними моральними категоріями дало нам змогу проникнути в сутність поняття і виділити деякі функціональні зв'язки в поведінці людини. Чесність характеризується і різноманітними форм свого прояву у намірах, спілкуванні та поведінці людини.

Вони більше розглядаються не в етиці як наукові категорії, а в культурі, традиціях, побутовій сфері, фольклорі. У них моральність, зокрема чесність, пов'язана з моральними вподобаннями, вибором чесності на різних рівнях її доцільності в конкретних життєвих ситуаціях.

Значну увагу приділяли тому, як людина розрізняє правду від брехні, які установки діють при цьому. Сучасний дослідник Д. Дубровський підкреслює, що процес породження неправдивої відповіді супроводжується необхідністю долати опір головного мозку (совість), тобто саме так звану «установку на правду» [2, с. 20].

Не можна не згадати в цьому контексті й І. Канта з його закликком казати правду в будь-якій ситуації, навіть якщо вбивця питає в господаря, чи вдома жертва, а господар знає про наміри вбивці, він має сказати правду. На думку І. Канта, брехня, навіть із нешкідливими намірами, прини-

жує гідність людини у власних очах, тому будь-яка неправда – це злочин [4, с. 360].

Проте не всі дослідники дотримуються погляду, що в більшості ситуацій вплив установки на правду домінує над бажанням ввести в оману. Так, І. Ільїн правомірно зазначає, що немає й не може бути морального правила «казати тільки правду». Автор розмиває межі установки на правду, не вважаючи деякі види брехні, наприклад брехню заради спасіння, у повному розумінні брехнею. Тому, на його думку, приховування від матері факту смерті її сина не може зіштовхуватися з бажанням сказати правду, оскільки таке приховування не може розглядатись як антитеза правді [3].

Також піддавав сумніву вагомість установки на правду Ж.-П. Сартр, який зазначав: «Ніде не написано, що благо існує, що ми маємо бути чесними, що не можна брехати». Він вважав, що є абсолютна свобода вибору, і дилему, казати правду чи вводити в оману, кожен має вирішити для себе сам. Детермінізму немає, тобто поведінка людини визначається самою людиною в конкретний момент і в конкретній ситуації [10, с. 320].

Схожою до думки І. Канта про те, що схильність до брехні зумовлена неправильним вихованням і життєвими обставинами, є позиція М. Мамардашвілі. Він зазначає, що основним чинником брехні є ситуація «в момент, коли» людина вводить в оману. У цій ситуації людина несе повну відповідальність, яку не можна розділяти «між ланками цього ланцюга» (маються на увазі життєвий шлях людини та складні умови виховання). М. Мамардашвілі зазначає, що якщо є інстинкт правди, він є в голові, але діяти буде форма (обставини і конкретній ситуації). Отже, автор під-

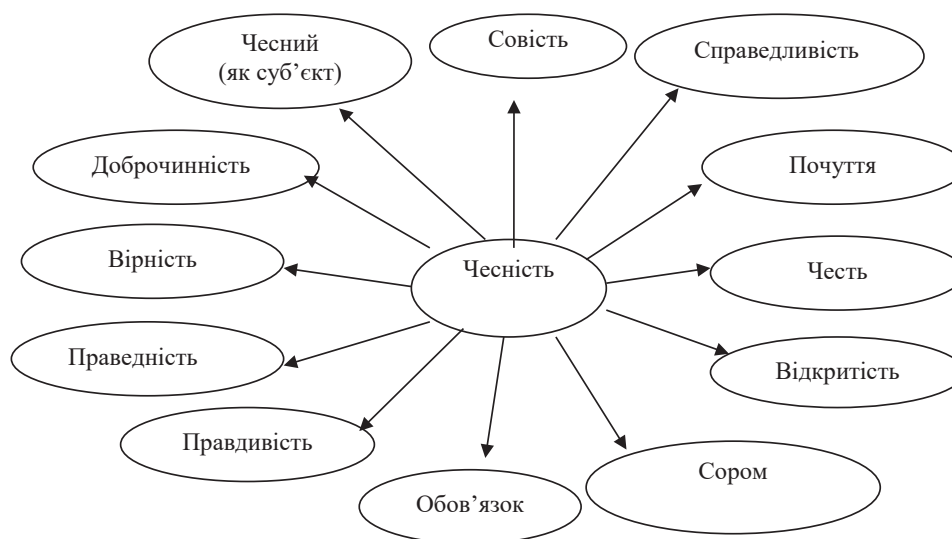


Рис. 1. Чесність у системі моральних категорій (на основі аналізу літературних джерел)

дає сумніву провідну роль установки на правду в обумовленні поведінки людини [7].

Чесність в етиці розглядається з позиції професійних якостей працівника. У цьому випадку чесність – це справедливе ведення справ, правдивість, а також неупередженість і надійність у судженнях. Згідно з принципом професійної чесності працівник повинен підтримувати і зміцнювати довіру, виконувати всі професійні обов'язки бездоганно і чесно. Чесність є рисою характеру, необхідною для професійного визнання, це якість – основа суспільної довіри.

На думку Н. Макіавеллі, чесність є зайвою в політичній діяльності, такою, що шкодить реалізації політичних цілей. У своїй праці «Державець» Н. Макіавеллі писав, що для ефективного панування не потрібна реальна харизма чи справедливі закони. Головною є віра в те, що закон є справедливим, лідер – харизматичним, а суспільний устрій споконвічним. Ідеться про створення певної ілюзії: «... правителю немає необхідності володіти всіма доброчинностями, проте є безпосередня необхідність мати вигляд такого, який ними володіє» [6].

Удавання діяльності та розв'язання нагальних проблем стало основною рисою сучасної політики, тому американська дослідниця С. Мендус робить акцент на індивідуальному рівні чесності в політиці, розглядає «три картини чесності»: картину цілісної самості, ідентичності та чистих рук [8].

Картина цілісної самості трактує чесність як питання всезагальності, наголошуючи на тому, що чесні люди відстоюють власні переконання, навіть тоді, коли вони непопулярні серед інших, вони не змінюють свої принципи заради того, щоб догодити загалу. У такому разі досить складно розрізнити чесність і впертість, що межує з неповагою до інших і досить близька до зарозумілості. Також картина цілісної самості зосереджена на незламності носія чесності та його вірності власним принципам безвідносно до того, є вони моральними чи ні. У такому разі питання моральності чесності стає дискусійним [8].

З погляду картини ідентичності чесність постає як наявність характеру особистості, а її втрата рівноцінна втраті власного «Я». Тут чесність «тлумачиться як вчинення дій на основі принципів, які не просто комусь належать, а визначають те, ким цей хтось є» [6].

У межах картини чистих рук людина вважається чесною в тому разі, якщо є речі, які вона не вчинить незалежно від наслідків відмови. У ключових питаннях ставить принципи та чистоту власної діяльності вище за питання наслідків своєї діяльності. Втратити чесність тут означає зробити щось, що, на думку носія, є морально неправильним. Недоліки цієї картини полягають у тому, що відчуття моральної правоти може бути хибним

або спотвореними в тієї або іншої особи. Загалом, ці три картини розглядають чесність винятково як особисту чесноту та відмовляються надавати їй статус суспільної.

С. Мендус стверджує, що мораль контрастує з чесністю, оскільки перша відмежовує особистісні переконання та цінності, вимагаючи безсторонності, а чесність засновується на суб'єктивних засадах, які часто не є безсторонніми. Вищезазначене дає можливість стверджувати, що в такому розумінні ні мораль, ні чесність не виступають беззаперечним добром [8].

Особливе місце у моральній діяльності людини посідає необхідність відстоювати власні норми та принципи. Варто констатувати, що політикам важче відстоювати свої моральні переконання, оскільки від них вимагається підвищена увага до наслідків діяльності, а також високий рівень об'єктивності та незаангажованості. Ці вимоги призводять до того, що політикам важко зберегти чесність. Офіційні посади потенційно несуть загрозу чесності, а найнесприятливіші для них – це офіційні політичні пости. Небезпека в публічному житті полягає в тому, що політик досить часто вимагає вчинення суб'єктивно неприйнятних дій.

С. Мендус виокремлює три чинники, що можуть підірвати чесність політиків, а саме: вимоги мислення орієнтованого на наслідки, ціннісний плюралізм і конфлікт соціальних ролей [8].

З-поміж усіх видів мислення орієнтованого на наслідки в політиці досить часто використовується утилітаризм правила, що зумовлено двома чинниками: по-перше, з погляду політичного діяча застосування того чи іншого правила виступає як адекватна та легітимна реакція на певну подію; по-друге, з погляду населення користь правила забезпечує надійність і прозорість прийнятих рішень.

Обґрунтування плюралізму цінностей дає можливість припустити, що суперечності між мораллю та політикою можна розуміти як протиставлення різних систем цінностей, жодна з яких не є єдино правильною, а також є демонстрацією того, що не всі системи можуть гармонійно поєднуватись. При цьому варто пам'ятати, що політичний діяч не завжди є людиною, яка здатна пожертвувати мораллю заради доцільності. Зокрема, на думку С. Мендус, не слід надавати особливого статусу політичній сфері, адже якщо концепція плюралізму цінностей правильна, то конфлікт цінностей є нормальною умовою функціонування кожної сфери суспільного життя [8].

Висновки. Отже, чесність коливається в діапазоні, починаючи з правди-істини до брехні, яка ще не вважається неправдою. Якщо особистість поводить себе в цих межах, то ми можемо говорити про чесну поведінку у ставленні до інших людей.

Для чесності як стійкого сформованого ставлення особистості до істини, до людей та до

себе важливими є ще деякі характеристики. Так, норми моралі мають свою специфіку щодо тих, до кого вони застосовуються, також мають джерело виникнення у формі звичаїв, традицій, етичних доктрин, авторитетів, суспільної думки та самостійного вибору. У моральних нормах розрізняють об'єктивний і суб'єктивний рівні. На об'єктивному рівні є кодекси моральних норм, ідеали бездоганної особистості. А на суб'єктивному вони стають особистісними якістьми і регулюють ставлення та поведінку людини. Наприклад, правдивість, правда можуть існувати як цінності культури або науки, а чесність виражає характер ставлення людини до світу та інших, чесність завжди суб'єктивна. Ще однією особливістю є те, що моральні норми є приписами, заборонами, нормами, які не потребують санкцій відповідальності та покарань як правові норми. Покаранням за їхнє порушення може бути лише осуд на соціальному рівні, сором і каяття на індивідуальному рівні. Така специфічність моральних норм, з одного боку, знижує дію впливу на особистість, а з іншого – ставши внутрішнім свідомим регулятором поведінки, вже не потребує зовнішнього контролю і правових санкцій, покарання.

Література:

1. Бормотов А.А. Разработка и апробация методики диагностики честности как устойчивой черты личности. *Психология*. 2008. № 3. С. 123–136.
2. Дубровский Д.И. Проблема добродетельного обмана. Кант и современность. *Вопросы философии*, 2010. № 1. С. 16–32.
3. Ильин И.А. О лжи и предательстве. *Аксиомы религиозного опыта*. Москва, 2002. С. 183–193.
4. Кант И. О лжи. *Метафизика нравов в двух частях*. Т. 4. Ч. 2. Москва: Мысль, 1994. С. 365–369.
5. Котлова Л.О. Психология честности: передумова й розвиток. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства*. Л.П. Журавльова (ред.). Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2020. С. 95–117.
6. Макиавелли Н. Государь / пер. с ит. Москва: Планета, 1990. 79 с.
7. Мамардашвили М.К. Кантианские вариации. Москва, 2001. 312 с.
8. Мендус С. Політика і мораль / пер. О. Дзонз. Київ: Темпора, 2010. 160 с.
9. Рерих Н.К. О вечном. Москва: Политиздат, 1991. 462 с.
10. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. *Сумерки богов*. Москва, 1989. С. 319–344.
11. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. Москва. 447 с.
12. Тофтул М.Г. Энциклопедичний словник з історії та теорії моралі: словник. Житомир: Вид.О.О.Євенок, 2016. С. 482.

Kotlova L. O. Theoretical principles of the interaction of “honesty” and moral categories

The objectives of Psychology and Pedagogy are to determine the optimize conditions for the personal development of youth, including the activation of psychological mechanisms for the conscious perception of moral norms, their transformation into an effective regulator of behavior, interpersonal relationships with other people. Such moral value as honesty gains a great significance in the context of a personal development. Different approaches to understanding such notions as “honesty” and “truth” are presented. Honesty is closely related to ethical categories such as: conscience, honour, loyalty, responsibility, sincerity, justice, righteousness, truthfulness, charity, openness, shame, feelings, an obligation.

This moral quality depicts one of the most important requirements of morality. It includes the following: the truth (to tell the truth, not to hide a current situation from other people and oneself); fidelity to one's principles (loyalty to a certain idea in beliefs and adherence to that idea in behaviour); loyalty to responsibilities; a subjective conviction in the case correctness realization; sincerity to others and to oneself about the motives that predetermine man's actions; admitting and respecting the rights of others to what lawfully is theirs.

Objective and subjective levels are distinguished in moral norms. There are codes of moral norms and flawless personality ideals at the objective level. They become personal qualities and regulate person's behaviour and attitude at the subjective level. On the one hand, such moral norms peculiarity decreases the influence on the personality, but on the other hand, having become an internal conscious behaviour regulator, it no longer requires external control and legal sanctions, punishment.

Comparing honesty with related moral categories has allowed us to get into the notion essence and highlight some functional connections in person's behavior. Honesty is also characterized by a variety of expression forms in intentions, communication and person's behavior. Some other characteristics are important for honesty as a stable-formed person's attitude to the truth, people and him/herself. Yes, norms of morality have their own specific features to those, to whom they are applied, and they also have a source of origin in the form of customs, traditions, ethical doctrines, authority, public opinion and self-choice.

Key words: morality, truthfulness, conscience, justice, honour, honesty, sincerity.

УДК 159.9.01 – 025.13
DOI**М. М. Мельничук**кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ І ФОРМ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КІНОМИСТЕЦТВА

Кіномистецтво володіє виховними можливостями, які доцільно використовувати для підвищення рівня розвитку толерантності в підростаючого покоління. Функціональні можливості кіноклубу з розвитку толерантності в учнівської молоді засобами кіномистецтва розглянуто через структурні компоненти цієї морально-етичної якості особистості. В роботі наведено узагальнені дослідження толерантності, які торкаються підходів до її змісту. Показано, що толерантність – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що має кілька ліній прояву й розвитку. Доведено, що ці характеристики толерантності передбачають застосування системного підходу щодо дослідження цього явища. Спираючись на гіпотезу про можливість різноманітних варіантів розвиненості, ступеня та якості рівнів психічного здоров'я, виділено три основних типи толерантності: толерантність – витривалість; толерантність – поблажливість; зріла толерантність – прийняття. Системний аналіз структури толерантності виділяє рівні її детермінації: соціально-психологічний, індивідуально-психологічний і психофізіологічний. Серед форм впливу кіномистецтва на особистість глядача виділено такі: епізодичні (окремі кіноуроки, разові колективні перегляди та обговорення фільмів, конференції, тематичні кіновечори, використання фільмів або їхніх фрагментів на заняттях із загальноосвітніх дисциплін) й довготривалі (кіноспецикурси, кінофакультативи, кіногуртки, кіноклуби). Проаналізовано урочні (відеофрагменти уроку, автономні кіноуроки, лекції й семінари) й позаурочні (кінофестивалі, кіноконференції, медіакіностудії, відеокіноклуби) форми впливу кіномистецтва на учнівську молодь. Визначено, що дискусійний кіноклуб виступає найбільш ефективною формою організації виховної роботи з підвищення кожного складника системи толерантності за умов реалізації інформаційно-освітньої, виховної та комунікативної функції через такі ознаки: довготривалість, відносно стійкий склад учасників, добровільність, групова форма роботи, дискусійний характер. Встановлено, що саме вони дають змогу прискорити формування психофізіологічних, когнітивних, емоційних, поведінкових і ціннісно-смыслових аспектів толерантності сучасної учнівської молоді.

Ключові слова: толерантність, системний підхід, кіномистецтво, кінофільм, кіноклуб.

Постановка проблеми. Вивчення психологічного впливу творів мистецтва на особистість дає змогу зрозуміти закономірності розвитку особистості у процесі її соціалізації як входження в культуру. Кінофільми, що є важливими феноменами, артефактами культури, можуть виступати, зняряддями (знаками-символами), за допомогою яких відбувається соціалізація особистості.

Наступні особливості кіномистецтва, на нашу думку, є перевагами кіно перед іншими виховними засобами: документальна (фотографічна) достовірність; наочність; доступність; синтетичність (фільм впливає комплексно: словом, зображенням, звуком); просторово-часові особливості (розвиток сюжету в часі та просторі, динамічні художні образи); залучення глядача в реальність екрана (інтеріоризація життєвого досвіду через ідентифікацію з героями, співчуття, співпереживання їм).

Отже, потенційні можливості кіномистецтва не тільки доповнюють, але й багато в чому перевершують традиційні методи виховання. За кілька годин біля екрана можна «пережити» багато інших доль, збагатитися досвідом інших людей, певною мірою

«присвоїти» його, що є аналогом процесу накопичення власного досвіду. Отже, кіномистецтво володіє виховними можливостями, які доцільно використовувати для формування морально-етичних якостей особистості в підростаючого покоління, зокрема толерантності, що сьогодні, під час зростання зовнішньої та внутрішньої агресії в суспільстві, піддається великим випробуванням.

Метою статті є теоретичний аналіз форм виховання толерантності молоді засобами кіномистецтва.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасний інтенсивний розвиток засобів масової комунікації, на думку А. Федорова, гостріше висвітлює актуальність явища, названого М. Бахтіним «діалогом культур»: «Медіаосвіта спирається на можливості «діалогу культур», який дає можливість уникнути національної замкнутості» [7, с. 55]. Кіно може допомогти в полікультурному вихованні, вивченні історії та культур інших народів як ніяке інше мистецтво чи засоби масової комунікації.

О. Баранов зауважує, що «будь-яка національна культура прагне, з одного боку, зберегти

свою унікальність, а з іншого – підживлюється загальними досягненнями. Талановитий фільм про минуле або сьогодення будь-якої країни дає можливість відчувати своєрідність різних культур і одночасно побачити і зрозуміти спільне між ними» [2, с. 160].

Спектр форм виховання та розвитку молоді засобами кіномистецтва досить широкий і постійно поповнюється. Причому ці методи і форми не тільки дають змогу реалізувати виховний потенціал кіномистецтва, але підсилюють і доповнюють його завдяки своїм функціональним можливостям.

О. Баранов і С. Пензин виділяють такі форми виховання та розвитку учнівської молоді засобами кіномистецтва: інтеграція в традиційний навчальний предмет, автономні уроки, лекції, семінари, факультативи, медіакіностудії, відеокіноклуби, спецкурси.

Ю. Алієв, Г. Ардашкірова, Л. Барішнікова та інші вчені поділяють ці форми на класні (наприклад, урок літератури з використанням елементів кіномистецтва) і позакласні (гуртки, факультативи, кіноклуби).

А. Федоров і А. Новикова в дослідженнях із використанням кіно в навчальному закладі виділяють три підходи: інтегрований – через уже наявні навчальні предмети: література, образотворче мистецтво, історія, музика і т.д. (Л. Зазнобіна, С. Гуділіна, К. Тихомирова, А. Спічкін, Е. Гарт, К. Безелгет), факультативний – створення факультативів, гуртків, клубів, проведення фестивалів (О. Баранов, І. Левшина, Г. Поличка, Ю. Рабінович А. Федоров, Л. Баженова) і спеціальний – введення нового предмета, спецкурсу (С. Пензин, І. Полічко, Ю. Рабінович, Ю. Усов, А. Федоров).

Ми пропонуємо систематизувати найбільш часто використовувані сьогодні в кінопедагогіці форми роботи з молоддю за часовою ознакою. Розподілимо їх на епізодичні та довготривалі. До епізодичних форм віднесемо такі: окремі кіноуроки, разові колективні перегляди та обговорення фільмів, конференції, тематичні кіновечори, використання фільмів (або їхніх фрагментів) на заняттях із загальноосвітніх дисциплін. До довготривалих: кіноспецкурс, кінофакультатив, кіногурток, кіноклуб. Розглянемо ці форми більш докладно.

У психолого-педагогічній літературі толерантність розглядається як інтегративна якість особистості. На нашу думку, зміст роботи з розвитку толерантності у молоді доцільно буде розглянути через структурні компоненти цієї морально-етичної якості особистості.

Системний підхід до вивчення толерантності дає змогу виокремити три рівні цього інтегрального особистісного феномена: психофізіологічний, індивідуально-психологічний і соціально-психологічний (М. Мельничук).

Психофізіологічний рівень чи аспект розгляду толерантності, який включає стійкість до зовнішніх впливів, зокрема до нервово-психічної «парціальності» (за В. Небиліциним) властивостей різних індивідів, здатність зберігати стан нервово-психічної рівноваги, стабільність під час дії стресорів і чинників, що фруструють (Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова), пропонується назвати *виртвувалістю*. Одним із найбільш релевантних репрезентантів відповідного складника толерантності є нервово-психічна стійкість, що пов'язана з емоційною рівновагою і стійкістю, здатністю зберігати успішне виконання діяльності в емоційно складних умовах. Індивідуально-психологічний аспект вивчення толерантності (С. Братченко, І. Шкуратова, О. Скрябіна), який включає психологічні особливості, що допомагають особистості розбудовувати позитивні конструктивні стосунки як з оточуючими, так і з самою собою, визначаємо як *поблажливість*. Показано, що дивергентне мислення, емпатія і, більш широко, емоційний інтелект, низка поведінкових умінь і здібностей можуть розглядатися як когнітивні, емоційні й поведінкові неконгруентності індивідуальностей, що становлять індивідуально-психологічний рівень детермінації толерантності. До соціально-психологічного виміру толерантності (Н. Асташова, О. Бенькова, Л. Рюмшина) належить насамперед певна ціннісно-сенсова система визнання іншості суб'єктів міжособистісної взаємодії, у якій центральне місце посідають цінності поваги людини як такої та її права вибору світогляду й життєвої позиції. Цей рівень толерантності, який є вищим стосовно всіх інших рівнів і може розглядатися як «системоутворюючий фактор», що інтегрує й регулює дію всіх інших «периферійних» психологічних складників толерантності, пропонуємо назвати *прийняттям*. Отже, зріла толерантність поєднує в собі компетентність у толерантній поведінці, когнітивну складність у сприйнятті суперечливого світу, емпатійну готовність до «іншості», особистісні сенси, цінності, установки на співіснування зі світом. Для вивчення цього феномена потрібно системно враховувати його психофізіологічні, когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісно-сміслові аспекти.

Виклад основного матеріалу. Перевага створюваних у позаурочний час кіноклубів і кіногуртків полягає в тому, «що вони не обмежені ні рамками, ні часом проходження програми, що в них можуть брати участь учні різних класів, і головне, що це форма дозвілдової організації молоді, яка заснована на принципах добровільності та особистої зацікавленості кожного учасника» [1, с. 29].

Кіногуртки – об'єднання за інтересами, вони можуть працювати при школі, кінотеатрі, установі додаткової освіти, Будинку культури, дозвілловому центрі у мікрорайоні і так далі. Основна

функція кіногуртків – пізнавальна, і вони, як правило, бувають тематичними, наприклад «Гурток любителів кіно Франції», «Гурток любителів сучасного кіно» тощо. Зазвичай члени кіно гуртка – це люди, яких, крім любові до кіно, об'єднують й інші спільні інтереси, захоплення.

Клуб – це «громадська організація, яка добровільно об'єднує групи людей із метою спілкування, пов'язаного з різними інтересами, а також для спільного відпочинку та розваг [1, с. 59]. Він відрізняється від інших форм дозвіллевої діяльності довготривалістю, відносною постійністю складу, його активністю і зацікавленістю аудиторії в подібному проведенні часу.

Кіноклуб є дозвіллевим об'єднанням, різновидом клубів за інтересами. Як зазначає В. Монастирський, «клуб за інтересами являє собою групу, що сформувалася на основі того чи іншого аматорського захоплення, що є для членів клубу загальним. Його мета – спільна діяльність, спрямована на задоволення сукупності потреб, пов'язаних із цим захопленням, яке включає стимулювання міжособистісного спілкування» [4, с. 100].

На думку І. Гращенкової, специфіка клубного об'єднання визначається такими ознаками: тривалий контакт учасників об'єднання, тобто відносна стабільність складу; спільна діяльність учасників, тобто групова, а не індивідуальна форма роботи; добровільне самовизначення учасників; організаційне оформлення групи аматорів, які усвідомлюють себе членами клубного об'єднання; активна участь членів об'єднання в його роботі [3, с. 15].

Конкретні види і форми діяльності клубу визначаються його типом, завданнями, місцевими умовами, ініціативою учасників. Кіноклуби можуть бути відкритими і закритими, культурно-просвітницькими або дискусійними. На нашу думку, найбільш адекватною формою роботи з учнівською молоддю є дискусійний кіноклуб, організований на базі навчального закладу.

Кіноклуб є привабливою формою роботи для підлітків і молоді, оскільки задовольняє потребу учнів у пізнанні, спілкуванні, яскравих враженнях, розвагах і відпочинку. Додаткову привабливість кіноклубу, порівняно, наприклад, із спецкурсом або факультативом, надає те, що він належить до сфери дозвілля. Незважаючи на те, що факультатив також припускає вільний вибір і зацікавленість учнів, він усе ж сприймається як навчальний елемент, а кіноклуб – як компонент позаурочно дозвіллевого життя учнів, як дійсно добровільна і бажана форма спільної діяльності, що дає змогу поєднувати пізнання, спілкування, задоволення і відпочинок.

На нашу думку, зустрічі з кіномистецтвом не можна назвати повним розслабленням або бездумною розвагою – активна розмова і емоційна

діяльність. Кіноклуб належить до соціально спрямованих, соціально значимих форм дозвіллевої діяльності, він може принести реальну користь своїм учасникам. Водночас кіноклуб відрізняється від інших форм роботи більшою свободою і гнучкістю у плануванні та проведенні занять, їхнім підкреслено дискусійним характером.

Слід зазначити, що кіноклуб як групова форма роботи приваблює молодь і підсилює дію кінофільму на кожную окрему особистість: «Спільне переживання володіє кумулятивним ефектом, його сила багаторазово збільшується. Особливе значення має атмосфера кіноклубних переглядів: єдине дихання залу, адекватність емоційних реакцій і насамкінець спілкування з приводу побаченого, пережитого, іноді приголомшливого. Людині, переповненій враженнями, необхідно з кимось поділитися... спілкування як таке є найбільшою цінністю соціального життя, і можливість задоволення потреби в спілкуванні пояснює особливу привабливість клубної форми проведення дозвілля» [3, с. 115].

Основними характеристиками дискусійного кіноклубу в навчальному закладі є такі: приблизно одновіковий склад аудиторії, обмежений час перебування у клубі (до закінчення навчання), провідне завдання (у нашому випадку – підвищення рівня толерантності) та педагогічне керівництво. Причому останнє не буде суперечити статусу клубу як самодіяльного та самокерованого аматорського об'єднання. Як зазначає В. Монастирський, це протиріччя легко усунути за умови організації кіноклубної діяльності на засадах педагогіки співробітництва. «Йдеться про підхід, заснований на найтіснішій взаємодії педагога та учнів, їхній спільній пошуковій діяльності, що веде до колективних відкриттів. Педагогічна позиція організатора зовні не акцентована, але водночас він послідовно і терпляче проводить свою лінію, скеровуючи діяльність клубу. У цьому випадку не офіційний статус, а особистісні якості педагога (ерудиція, культура, життєвий досвід) визначають його авторитет і положення лідера у клубі» [4, с. 132].

Специфіка кіноклубу полягає також у його поліфункціональності. Один із сподвижників кіноклубного руху С. Пензин виділяє такі основні взаємопов'язані функції клубу: кіноосвіта («роль» своєрідного факультативу, кіноуніверситету); пропаганда кіномистецтва («роль» громадського бюро пропаганди кіномистецтва); прокат «важких» фільмів («роль» спеціалізованого кінотеатру); рецензування фільмів («роль» критика); анкетування публіки («роль» соціолога); спілкування (місце зустрічі і проведення дозвілля) [5, с. 126–127].

В. Монастирський розглядає шість основних функцій кіноклубу: інформаційно-просвітницьку

(кіноосвітню), кіновиховну, анімаційну, рекреативно-оздоровчу, культуротворчу, комунікативну.

Однак слід підкреслити, що в нашій роботі йдеться не про традиційний кіноклуб – об'єднання любителів, цінителів, знавців кіномистецтва, одним із головних завдань якого є вдосконалення глядацької культури своїх учасників. Ми розглядаємо кіноклуб як форму організації виховної роботи з учнями засобами кіномистецтва, зокрема формування та розвитку у них толерантної свідомості. Тому формування глядацької культури в такому кіноклубі має побічний характер. У нашому дослідженні формування глядацької культури учнів є однією з педагогічних умов ефективності їхнього виховання засобами кіномистецтва, а точніше – передумовою, попередньою умовою використання кіномистецтва у виховній роботі. Ми вивчаємо кіномистецтво як засіб розвитку конкретної особистісної якості – толерантності, розглядаючи це завдання в контексті соціального виховання молодих людей. Для нашої роботи особливо важливими є **інформаційно-освітня, виховна та комунікативна** функції клубу.

Когнітивний компонент толерантності полягає в усвідомленні й прийнятті людиною складності, багатомірності як самої життєвої реальності, так і варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання різними людьми, а також відносності, неповноти й суб'єктивності (щонайменше – часткової) власних уявлень і своєї картини світу. Толерантність у когнітивному «вимірі» найяскравіше проявляється саме в ситуаціях протиріч – під час розбіжності думок, зіткнення поглядів – і дає змогу розглядати цю розбіжність як прояв плюралізму, багатства індивідуального сприйняття та інтерпретацій, не зводити розбіжності в думках (когнітивний дисонанс) до міжособистісного конфлікту. Основними напрямками діяльності педагога для розвитку та виховання толерантності у молоді, на нашу думку, мають бути розширення культурного кругозору та руйнування негативних стереотипів щодо інших. Для того щоб бути толерантним до «інакших», розуміти та визнавати їхнє право бути іншими, людина повинна мати певну освітньо-культурну базу. Зокрема, володіти хоча б елементарними знаннями (етнічного, культурологічного, релігійного, медичного змісту тощо) про об'єкти інтолерантного ставлення. Кіно як засіб масової комунікації та як мистецтво несе глядачу найрізноманітнішу інформацію.

Оскільки саме необ'єктивні, неповні, спотворені знання про меншини, що дискримінуються (етнічні, релігійні, сексуальні, хворі на СНІД, психічні захворювання та інші категорії), можуть ставати причиною інтолерантності, яка ґрунтується на забобонах, міфах і стереотипах, гіпертрофованого відчуття власної цінності, зарозумілості та агресії проти несхожих на тебе, «інших». Отже,

інформаційно-освітня функція кіноклубу допоможе сформуванню у молоді широкі та різнобічні знання про об'єкти інтолерантного ставлення, збагатити культурну базу й, відповідно, зруйнувати забобони, міфи та стереотипи щодо інших.

Багато дослідників зазначає, що найбільш дієвим засобом руйнування негативних стереотипів щодо «інших» є можливість «наживо» спілкуватися з представниками інших етносів, конфесій, культур. Кіномистецтво за допомогою **комунікативної функції** створює ситуації, які наближені до «живого» спілкування, створює ефект присутності й змінює менталітет, знаходить те загальне, що є у різних людей. Ідентифікуючись із героєм, глядач спілкується з ним, стає на його місце, бачить світ його очима – здатен «пройти милю в мокасінах друга», як кажуть американські індіанці. Усе це, у свою чергу, розвиває у того, хто сприймає фільм, здібності до емпатії, емоційного розуміння інших, співчуття – **емоційний компонент** толерантності. Роль емпатії в толерантних стосунках досить вагома. Однією з головних функцій емпатії в системі толерантності є компенсація як можливих розбіжностей між співрозмовниками в когнітивній або поведінковій площинах (індивідуально-психологічний рівень), так і недостатньої нервово-психічної стійкості (психофізіологічний рівень), що перешкоджає нетерпимості. Через екранні зразки, через емоційне сприймання, яке включає психологічні механізми емпатії та ідентифікації, молоді люди ефективно засвоюють норми, цінності, ідеали, іноді кардинально змінюючи свій світогляд, своє ставлення до себе і до інших, а отже – і свою поведінку. Відповідно, кіномистецтво сприяє розвитку **поведінкової** толерантності індивіда: здатність до толерантного висловлення й відстоювання власної позиції як погляду (Я-висловлювання тощо); готовність до толерантного ставлення стосовно висловлювань інших (сприйняття думок і оцінок інших людей як вираження їхньої позиції, що має право на існування – незалежно від ступеня розбіжності з власними поглядами); здатність до «взаємодії різномислячих» і вміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компромісу і консенсусу); толерантна поведінка в напружених й ексцезивних ситуаціях (за відмінностей у точках зору, зіткнення думок або оцінок). Допомогти придбати такі вміння може не тільки перегляд кінофільму, але й дискусія після нього під час обговорення картини. Внаслідок відвідування кінозасідань такі обміни стануть регулярними, поступово у молоді буде формуватися культура ведення дискусії, повага до думки іншого, тобто реалізується **виховна функція** кіноклубу. Згідно з Л.І. Рюшиною, вивчення толерантності як стійкої позиції повинно проводитись через дослідження особистісних установок, цінностей і змістів, тому що саме вони визначають,

з одного боку, внутрішній світ особистості, її відчуття й переживання, а з іншого боку, є мотиваційно-регулюючими корелятами, що впливають на реальну поведінку особистості [6]. Говорячи про освітньо-виховний потенціал кіномистецтва, ми перш за все маємо на увазі пізнавально-виховний потенціал творів мистецтва, їхній вплив, що збагачує духовний і життєвий досвід кіноглядачів. У цьому випадку пізнання світу та людей, соціального життя у всіх його проявах, глибин людської психології здійснюється через художню комунікацію (контакт глядача з фільмом). Створюючи умови для такого спілкування, кінофільми гуманного спрямування сприяють задоволенню різноманітних соціальних і духовних потреб своїх учасників, зокрема потреб пізнавальних, моральних та естетичних. Узяті всі разом, вони визначають спрямованість особистості на засвоєння таких загальнолюдських цінностей, як істина, добро та краса. Це, зокрема, має наслідком і підвищення рівня розвитку **соціально-психологічного виміру** толерантності глядачів, який є системоутворюючим чинником, що зумовлює, детермінує та перебудовує під себе інші рівні детермінації толерантності.

Висновки. Відповідно до поставленої мети теоретичного дослідження, слід зазначити таке: 1) серед форм впливу кіномистецтва на особистість глядача виділяють такі: епізодичні (окремі кіноуроки, разові колективні перегляди та обговорення фільмів, конференції, тематичні кіновечори, використання фільмів або їхніх фрагментів на заняттях із загальноосвітніх дисциплін) й довготривалі (кіноспецкурси, кінофакультативи, кіногуртки, кіноклуби); для учнівської молоді форми впливу ділять на урочні (відеофрагменти уроку, автономні кіноуроки, лекції й семінари) й позаурочні (кінофестивалі, кіноконференції, медіакіностудії, відеокіноклуби); 2) розвиток толерантності розглянуто з позиції системно-діяльнісної методології через структурні компоненти цієї морально етичної якості особистості на психофізіологічному (витривалість), індивідуально-психологічному

(поблажливість) та соціально-психологічному (прийняття) рівнях; 3) дискусійний кіноклуб виступає найбільш ефективною формою організації виховної роботи з підвищення кожного складника системи толерантності за умов реалізації інформаційно-освітньої, виховної та комунікативної функцій через такі ознаки: довготривалість, відносно стійкий склад учасників, добровільність, групова форма роботи, дискусійний характер. Саме вони дають змогу прискорити формування психофізіологічних, когнітивних, емоційних, поведінкових і ціннісно-смыслових аспектів толерантності сучасної учнівської молоді.

Перспективами подальшого розроблення проблеми можуть бути емпіричні дослідження впливу діяльності дискусійного кіноклубу на динаміку проявів толерантності учнівської молоді.

Література:

1. Основы эстетического воспитания : пособие для учителя / Ю.Б. Алиев, Г.Т. Ардаширова, Л.П. Барышникова и др. Москва : Просвещение, 1986. 240 с.
2. Баранов О.А. Экран становится другом. Москва : Просвещение, 1979. 96 с.
3. Гращенкова И.М. Кино как средство эстетического воспитания. Москва : Просвещение, 1986. 216 с.
4. Монастирский В.Л. Киноискусство в социокультурной работе : учеб. пособие. Тамбов : Торес, 1999. 214 с.
5. Пензин С.Н. Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2000. 64 с.
6. Рюмшина Л.И. Библиотека психологии и педагогики толерантности. *Вопросы психологии*. 2002. № 2.
7. Федоров А.В. Экранные искусства и молодые зрители. *Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка*. Москва : ЮНПРЕСС, 1994. С. 55–57.

Melnichuk M. M. Theoretical study of the contents and forms of students' tolerance development by means of cinematography

The article shows that the symbolic meaning of art promotes the formation of certain values and senses of the person causing a profound impact on the process of socialization. It was determined, that the cinema art has educational opportunities that should be used for the formation of moral and ethical qualities of the younger generation, in particular the tolerance. The considered forms of youth's education by means of cinematography allowed determining of the cinema club as the most adequate means of increasing the level of Students' tolerance. It was proved that the most important functions of the cinema club are information, educational and communicative.

During the theoretical analysis the concept of tolerance was defined as a complex psychological structure. It was substantiated the necessity of systematic study of tolerance that allows you to go to understanding of this phenomenon as an integrated and system personal's characteristic with three levels of determination: psychophysiological, individual, psychological and socio-psychological. Theoretical analysis shows that the mature tolerance is system integrity of competence in the tolerant behavior, the cognitive complexity in the perception of contradictory world, the empathy readiness to the "otherness", the personal meanings, values

and attitudes to coexist with a world. The study of this phenomenon should systematically take into account its physiological, cognitive, emotional, behavioral and value semantic aspects. Findings confirm a hypothesis that close intercommunication has a level of expressed of tolerance exactly with the indexes of socialpsychological level. It is rotined that orientation on the common to all mankind level of values, that prevailing at least prosocial, and even spiritual, level in the structure of personality after is associate the tolerant handling other, while an egocentric level can result in an intolerantnoy conduct. The content of work on development of students' tolerance within the framework of the cinema club activities is determined through structural components of this moral and ethical person's quality.

Key words: *tolerance, system approach, cinematography, movie, cinema club.*

УДК 159.9.072
DOI**О. В. Милославська**кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної психології
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МІЖСОБИСТІСНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ

У статті наведено результати дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної залежності у юнаків та дівчат. Обґрунтовано актуальність дослідження та зазначено, що сучасні дослідження підтверджують значущість емоційного інтелекту у побудованні гармонійних міжособистісних стосунків та окреслюють питання щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної залежності, котра зумовлює специфічне «викривлення» міжособистісних стосунків та здійснює деструктивний вплив на особистість. Підкреслено, що особливої значущості ця проблема набуває у студентському віці. Зазначено, що як психодіагностичний інструментарій було застосовано опитувальник емоційного інтелекту «Емін» Д. Люсіна та тест профілю стосунків, створений групою дослідників на чолі з Р. Борштейном, адаптований О. Макушиною. Для статистичної обробки результатів було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Вибірку склали 96 осіб. До першої групи увійшло 45 юнаків, до другої – 51 дівчина. Встановлено, що юнаки та дівчата демонструють відмінності у структурі взаємозв'язків між емоційним інтелектом та міжособистісною залежністю. У групі дівчат зафіксовано більшу кількість значущих зв'язків між досліджуваними феноменами, зміст яких свідчить, що з посиленням компонентів емоційного інтелекту відбувається інгібіція деструктивної залежності та дисфункційного відділення. У групі юнаків виявлено меншу кількість таких зв'язків, при цьому удосконалення здатності до розуміння чужих емоцій та до розуміння емоцій загалом супроводжується актуалізацією здорової залежності. Доведено, що зростання емоційного інтелекту у дівчат супроводжується нейтралізацією міжособистісної залежності, тоді як у юнаків спостерігається фасилітація здорової залежності. Окреслено перспективу подальших досліджень, яка полягає у розробленні та апробації програм профілактики та корекції залежності у міжособистісних стосунках у молоді.

Ключові слова: деструктивна залежність, дисфункційне відділення, емоційний інтелект, здорова залежність, міжособистісна залежність.

Постановка проблеми. Під час інноваційних й інформаційних перетворень, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, перед освітою постають нові виклики.

Здатність особистості до успішного розвитку безумовно багато в чому пов'язана зі знаннями, уміннями і навичками, ерудицією та здатністю до мислення загалом, тобто з рівнем загального інтелекту. Однак здебільшого високого рівня загального інтелекту виявляється недостатньо для досягнення успіхів у професійній діяльності, гармонізації особистого життя та успішній соціалізації. Останніми роками, підкреслює О.О. Лелюх-Степанчук, у психологічній літературі все частіше використовується термін «емоційний інтелект», яким позначається сукупність здібностей, знань і умінь, пов'язаних з регулюванням емоційної сфери особистості, необхідних для успішної соціалізації та комунікації [1, с. 70].

Отже, емоційний інтелект виступає чинником позитивізації функціонування особистості та успішності людини загалом. Разом з цим проблема взаємозв'язків емоційного інтелекту з психологічними феноменами негативної модальності

залишається недостатньо вивченою, за винятком окремих робіт. Наприклад, О.О. Бантишева у своєму дисертаційному дослідженні [2] вивчала психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки.

Особливо актуальною, на наш погляд, є проблема взаємозв'язків емоційного інтелекту та міжособистісної залежності, що потребує детального наукового висвітлення, з огляду на те, що емпіричні дані, отримані в процесі її вивчення, дозволять вдосконалити програми профілактики та корекції залежності у міжособистісних стосунках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом як у зарубіжній, так і вітчизняній психології спостерігається зростання інтересу до вивчення емоційного інтелекту як конструкта, що забезпечує можливість будувати міжособистісні взаємини на основі розуміння як власних емоцій і почуттів, так і оточуючих людей [2, с. 28]. В. Фурман вказує, що більшість досліджень доводять, що EI – це один із центральних факторів успіху. Вважається, що розвиток емоційного інтелекту в разі підвищує ефективність особистості в різних

соціальних сферах та її здатність відчувати себе успішною [3, с. 84]. На думку І. Грузинської, емоційний інтелект виступає значущою інтегральною характеристикою особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст міжособистісних відносин, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху [4, с. 92]. Емоційний інтелект є тією сполучною ланкою, що допомагає осмислити міжособистісні взаємини на основі розуміння емоцій та почуттів суб'єктів взаємодії, вибудувати лінію поведінки в потрібному річизі, що своєю чергою призводить до максимально комфортного співіснування в соціумі та допомагає домагатися поставлених цілей під час конструктивної взаємодії з іншими людьми [Цит. за 2, с. 30]. На найвищому рівні сформованості емоційного інтелекту вибір характеру поведінки, адекватної ситуації, здійснюється без надмірних зусиль волі, бо він відбиває систему соціальних навичок, сформованих під впливом переконань на рівні свідомості. З одного боку, надситуативний характер дій емоційно розумної людини зумовлює звільнення від безпосередньої зовнішньої детермінації, з іншого – перешкоджає перетворенню людини на раба власних потреб, потягів та миттєвих інтересів. На цьому рівні розвитку емоційного інтелекту неконгруентність зовнішніх та внутрішніх ознак емоційного процесу афективного забарвлення чинників досягається шляхом конгруентності особистості як її інтегративної властивості, яка забезпечує тотожність. <...> емоційний інтелект можна розглядати як одну з форм відображення у зовнішній поведінці суб'єкта його відносної незалежності від характеристики безпосередніх обставин життєдіяльності, у межах яких відбувається емоційне реагування [5, с. 80].

Р. Бар-Он концептуалізує емоційний інтелект як сукупність емоційних і соціальних компетентностей, здібностей і знань, що забезпечують успішну взаємодію з оточуючими людьми, а також подолання різноманітних життєвих ситуацій [Цит. за 6, с. 41]. Він розробив модель, що складається з п'яти тематичних сфер (внутрішньоособистісна сфера, сфера міжособистісних стосунків, сфера адаптивності, сфера управління стресом та сфера загального настрою), кожна з яких вміщує п'ятнадцять компетенцій. Зокрема, до внутрішньоособистісної сфери, серед іншого, Р. Бар-Он відносить незалежність, яку визначає як здатність самостійно приймати рішення і бути емоційно незалежним від інших [Цит. за 6, с. 42].

Л. Дубровіна, посилаючись на дані, отримані І. Андреевою, констатує, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту володіють такими характерис-

тиками: по-перше, вони схильні цінувати свої позитивні властивості і поважати себе за них; по-друге, здатні приймати себе незалежно від своїх достоїнств і недоліків, тобто не страждають від наявності комплексу неповноцінності; по-третє, незалежні і схильні керуватися в житті своїми власними цілями, переконаннями, принципами і установками; по-четверте, виявляють тенденцію до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційних контактів з людьми (що особливо важливо для профілактики і корекції адиктивної поведінки); по-п'яте, мають виражене прагнення до придбання знань про навколишній світ, здатні до цілісного сприйняття світу і людей, схильні сприймати природу людини загалом як позитивну; по-шосте, мають здатність жити справжнім – переживати справжній момент життя у всій його повноті. Таким чином, вказує Л. Дубровіна, можна зробити висновок, що розвиток емоційного інтелекту є ефективним засобом психолого-педагогічної корекції та профілактики адиктивної поведінки [7], зокрема міжособистісної залежності [8; 9].

Міжособистісна залежність належить до соціально прийнятних форм нехімічних залежностей, об'єктом якої виступають відносини з іншими людьми [10, с. 60]. Дослідження у цій сфері показали, що міжособистісна залежність, яка зовні практично непомітна, є дуже поширеною і має вкрай негативні наслідки [11, с. 3]. Непомітність міжособистісної залежності робить її особливо небезпечною, оскільки вона негативно впливає на розвиток особистості, побудову сценарію життя, психічне і соматичне здоров'я [12, с. 3]. Я. Гавриленко пропонує розглядати залежність у міжособистісних стосунках як варіативний феномен, що в міжособистісному співбутті проявляється в різноманітних формах (покірність, дидактизм, трикутні стосунки, неусвідомлювані та повторювані паттерни стосунків, що блокують особистісний розвиток) [2, с. 80].

Отже, міжособистісна залежність зумовлює специфічне «викривлення» міжособистісних стосунків та здійснює деструктивний вплив на особистість. З огляду на те, що сучасні дослідження підтверджують значущість емоційного інтелекту у будівництві гармонійних міжособистісних стосунків, виникає питання щодо взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної залежності, яке досі залишається недостатньо висвітленим у психологічній науці. Особливої значущості це питання набуває у студентському віці.

Студентський вік – це час формування індивідуальності, час, коли відбуваються якісні зміни у бік набуття неповторності, винятковості «Я» і свого життєвого шляху [14, с. 44], перешкодою чому може стати міжособистісна залежність.

Мета статті – встановлення взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної залежності у студентів – юнаків та дівчат.

Виклад основного матеріалу. Розгортання дослідження у гендерному ракурсі, на нашу думку, дозволяє більш детально розглянути взаємозв'язки означених психологічних феноменів, котрі, за даними, наведеними у науковій літературі, виявляють гендерну специфіку. Так, наприклад, І. Грузинська виявила, що існують певні гендерні відмінності в розвитку окремих складників емоційного інтелекту: у юнаків краще розвинені уміння розуміти власні емоції, їх виражати, керування ними. Здатність ідентифікувати, використовувати емоції та знання про них краще розвинена у дівчат, що позначається на дещо вищому загальному рівні їх емоційного інтелекту [4, с. 92]. Стосовно міжособистісної залежності, М. Жидко зауважує, що, по-перше, залежність традиційно розглядається як якість, притаманна власне жінкам, по-друге, саме жінки складають основний контингент тих, хто звертається за психологічною допомогою щодо проблем міжособистісних відносин, та, по-третє, проблеми міжособистісних відносин чоловіків довгий час знаходились під соціальним табу і підпадали під інші рубрики [15, с. 1]. Наявність гендерних відмінностей у структурі міжособистісної залежності підтверджують результати, отримані А. Асєєвою [10], Л. Дубровіною [8], М. Огій [16].

Вибірку склали 96 студентів. Першу групу склали 45 юнаків, другу – 51 дівчина.

Для діагностики емоційного інтелекту (EI) було використано опитувальник «EmIn», автором якого є Д. Люсін. Відповідно до теоретичної моделі, що лежить в основі опитувальника EmIn, у його структурі можна виділити, з одного боку, внутрішньоособистісний і міжособистісний EI (за спрямованістю на свої або чужі емоції), з іншого боку, здатності до розуміння і управління емоціями. Опитувальник складається з 46 тверджень, які розподілені за п'ятьма субшкалами, котрі своєю чергою об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку [17, с. 266–267].

Для діагностики міжособистісної залежності було застосовано тест профілю відносин (Relationship Profile Test), створений групою дослідників на чолі з Р. Борштейном. Адаптацію методики представлено О. Макушиною [18, с. 29–31]. Опитувальник вміщує 30 тверджень, що розподілені за трьома шкалами: деструктивна надзалежність, дисфункційне (деструктивне) відділення та здорова залежність [18, с. 30].

Як метод математичної обробки даних було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Отримані результати свідчать про те, що як у групі дівчат, так і у групі юнаків значущі від'ємні взаємозв'язки встановлені між субшкалою EI інтелекту «Розуміння чужих емоцій» та шкалами «Деструктивна залежність» ($r = -0,369$, $p \leq 0,01$ та

$r = -0,322$, $p \leq 0,05$) та «Дисфункційне відділення» ($r = -0,311$, $p \leq 0,05$ та $r = -0,428$, $p \leq 0,01$), яка своєю чергою в обох групах від'ємно корелює на значущому рівні з субшкалою EI «Керування чужими емоціями» ($r = -0,341$, $p \leq 0,05$ та $r = -0,447$, $p \leq 0,01$).

У структурі взаємозв'язків профілю стосунків та субшкал EI були встановлені відмінності у дівчат та юнаків. У групі дівчат шкала «Деструктивна залежність» виявляє значущі від'ємні взаємозв'язки з субшкалами EI «Керування чужими емоціями» ($r = -0,324$, $p \leq 0,05$), «Розуміння власних емоцій» ($r = -0,486$, $p \leq 0,001$), «Контроль експресії» ($r = -0,315$, $p \leq 0,05$). У групі юнаків шкала «Здорова залежність» додатно корелює на значущому рівні з субшкалою EI «Розуміння чужих емоцій» ($r = 0,419$, $p \leq 0,01$).

Як у групі дівчат, так і у групі юнаків значущий від'ємний взаємозв'язок встановлений між шкалою EI «Розуміння емоцій» та шкалою «Дисфункційне відділення» ($r = -0,367$, $p \leq 0,01$ та $r = -0,316$, $p \leq 0,05$), яка, крім того, у групі юнаків від'ємно корелює на значущому рівні зі шкалою «Міжособистісний EI» ($r = -0,372$, $p \leq 0,05$).

Структура взаємозв'язків між профілем стосунків та шкалами EI у дівчат та юнаків також виявляє відмінності. У групі дівчат шкала «Деструктивна залежність» виявляє значущі від'ємні кореляції зі шкалами «Міжособистісний EI» ($r = -0,409$, $p \leq 0,01$) та «Внутрішньоособистісний EI» ($r = -0,316$, $p \leq 0,05$), тоді як у групі юнаків між цим складником профілю стосунків та шкалами EI не встановлено жодного значущого зв'язку. Шкала «Здорова залежність» у групі дівчат виявилась непов'язаною з шкалами EI, тоді як у групі юнаків ця складова профілю стосунків додатно корелює на значущому рівні з такою шкалою EI як «Розуміння емоцій» ($r = 0,339$, $p \leq 0,05$).

Отже, зміст виявлених взаємозв'язків свідчить про те, що як у юнаків, так і у дівчат, зі зростанням здатності до розуміння чужих емоцій меншої вираженості набувають деструктивна залежність та дисфункційне відділення, котре водночас стає менш вираженим разом із посиленням здатності до керування чужими емоціями. В обох групах з посиленням здатності до розуміння емоцій загальною менш вираженими стають ознаки дисфункційного відділення, які у юнаків втрачають вираженість також і зі зростанням міжособистісного EI.

Слід зауважити, що в структурі взаємозв'язків між складниками профілю стосунків та EI встановлені також і інші відмінності між групами дівчат та юнаків. У дівчат посилення здатності до керування чужими емоціями, до розуміння власних емоцій та до контролю експресії, а також міжособистісного та внутрішньоособистісного EI, супроводжується інгібіцією деструктивної залежності, у юнаків разом зі збільшенням здатності до розуміння

чужих емоцій та до розуміння емоцій загалом відбувається актуалізація здорової залежності.

Висновки. На основі кореляційного аналізу доведено, що групи юнаків та дівчат демонструють відмінності у структурі взаємозв'язків між ЕІ та міжособистісною залежністю. Дівчата та юнаки різняться як змістом значущих взаємозв'язків між ЕІ та міжособистісною залежністю, так і кількістю значущих взаємозв'язків різної модальності. У групі дівчат зафіксовано більшу кількість значущих зв'язків між досліджуваними феноменами, зміст яких свідчить, що з посиленням компонентів ЕІ відбувається інгібіція деструктивної залежності та дисфункційного відділення. У групі юнаків виявлено меншу кількість таких зв'язків, при цьому удосконалення здатності до розуміння чужих емоцій та до розуміння емоцій загалом супроводжується актуалізацією здорової залежності. Отже, зростання ЕІ у дівчат супроводжується нейтралізацією міжособистісної залежності, тоді як у юнаків спостерігається фасілітація здорової залежності.

Слід зазначити, що проведене дослідження не дає остаточної відповіді щодо всього спектру взаємозв'язків ЕІ та міжособистісної залежності. Разом з цим отримані емпіричні результати дозволяють окреслити перспективу подальшої роботи, яку ми бачимо у розробці тренінгів, інтерактивних семінарів, практичних занять, що спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, на актуалізацію здорової залежності та нейтралізацію її деструктивних компонентів.

Література:

1. Лелюх-Степанчук О.О. Передумови появи феномену емоційного інтелекту в психології. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства*: матеріали III Всеукраїнського наук.-практ. круглого столу (6 березня 2018 року); за заг. ред. О.Г. Льовкіної, Р.А. Калениченка. Ірпінь : УДФС України, 2018. С. 70–72.
2. Бантишева О.О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 305 с.
3. Фурман В. Емоційний інтелект як метакомпетенція особистості. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*. 2017. № 27. С. 82–85.
4. Грузинська І.М. Теоретичні аспекти проблеми емоційного інтелекту у юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*: зб. наук. праць. 2017. Вип. 5 (50). С. 88–95.
5. Четверик – Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2015. 187с
6. Казанцева Г.Н. Психологические факторы формирования эмоциональной культуры личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Стерлитамак, 2014. 210с.
7. Дубровина Л.А. Психолого-педагогическая профилактика и коррекция аддиктивного поведения через развитие эмоционального интеллекта. *Инновации в науке*: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. URL: <https://sibac.info/conf/innovation/xv/30787> (дата звернення: 14.11.2018).
8. Дубровина Л.А., Городничева А., Григорьева О. Профилактика возникновения межличностной зависимости в старшем подростковом возрасте. *Новый взгляд. Международный научный вестник*: сб. науч. трудов. 2015. Вып.7. С. 102–111.
9. Дубровина Л.А., Домшенко Е.Н., Шелобаева И.Д. Развитие эмоционального интеллекта у подростков как условие профилактики социальных аддикций. *Новый взгляд. Международный научный вестник*: сб. науч. трудов. 2015. Вып. 7. С. 112–121.
10. Асеева А.Д. Социально-психологические аспекты зависимого поведения в межличностных отношениях в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Курск, 2014. 210с.
11. Коцюба Г.О. Психологічні особливості організації узалежненого кохання у жінок : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2010. 19с.
12. Фролова Є.В. Психологічні чинники і динаміка формування стосунків міжособистісної залежності у жінок : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2008. 21с.
13. Гавриленко Я.А. Особливості комунікації у просторі залежних стосунків. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2013. № 4. С. 73–83.
14. Милославська О.В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Харків, 2011. 190 с.
15. Жидко М.Є. Особистісні чинники формування відносин подружньої співзалежності у чоловіків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2006. 20с.
16. Огій М. Особливості міжособистісної залежності у юнаків та дівчат. *News of Science and Education*. 2017. Том.1. №4. С. 55–57.
17. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные. *Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям*. Москва : Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
18. Макушина О.П. Методы психологического изучения девиантного поведения : учебное пособие. Воронеж : Изд-во ВГУ, 2006. 79 с.

Myloslavska O. V. The interrelation of emotional intelligence and interpersonal dependency in boys and girls

The article presents the results of a study of interrelations between emotional intelligence and interpersonal dependency in boys and girls. The relevance of the study is substantiated, and it is stated that modern research confirms the importance of emotional intelligence in the construction of harmonious interpersonal relationships and outlines the issues of the interrelation of emotional intelligence and interpersonal dependency, which causes a specific “distortion” of interpersonal relationships and destructively affects the personality. It is emphasized that this problem becomes especially important in the student age. It was noted that the emotional intelligence questionnaire “Emln” by D. Lusin, and the Relationship Profile Test (R. Borshtein et al.), adapted by O. Makushina, were used as a psychodiagnostic tool. Spearman’s rank correlation coefficient was used for statistical processing of results. The sample consisted of 96 students. The first group included 45 boys, the second – 51 girls. It has been established that boys and girls demonstrate various structures of the relationship between emotional intelligence and interpersonal dependency. In the group of girls, there were a large number of significant interrelations between the phenomena under study, the content of which indicates that the inhibition of destructive dependency and dysfunctional detachment is enhanced by components of emotional intelligence. A smaller number of such relationships were found in the group of boys, while the improvement of the ability to understand others’ emotions and to understand emotions in general was accompanied by the actualization of healthy dependency. It has been proven that the growth of emotional intelligence in girls is accompanied by the neutralization of interpersonal dependency, whereas in boys there is facilitation of healthy dependency. The prospect of further research, which consists in the development and testing of programs of prevention and correction of dependence in interpersonal relationships in youth, is outlined.

Key words: destructive dependency, dysfunctional detachment, emotional intelligence, healthy dependency, interpersonal dependency.

УДК 159.923.2
DOI

С. А. Прахова

кандидат психологічних наук,
викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет

О. А. Даценко

асистент кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТИВНОЇ ЯКОСТІ ЖИТТЯ В ПСИХОЛОГІЇ

У статті була здійснена спроба аналізу традиційних підходів до проблеми суб'єктивної якості життя як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Зазначено важливість дослідження проблеми для системного вивчення феноменів продуктивності життєвого шляху та особистісної самоефективності. На основі методологічного аналізу представлено теоретичний огляд деяких сучасних концепцій суб'єктивної якості життя, розглянуто різні дефінітивні інтерпретації у визначенні основних понять. Аналізуються змістовно подібні до явища суб'єктивної якості життя конструкти, зокрема такі, як «суб'єктивне благополуччя» та «задоволеність життям», виділені в рамках інших психологічних теорій. Виявляється психологічна сутність суб'єктивної якості життя як психологічної інтерпретації успішності власного існування, вираженої у почуттях задоволеності чи незадоволеності ним. Розкривається специфіка СЯЖ як когнітивно опосередкованого процесу, на основі якого формується емоційно – ціннісне ставлення до життя і себе. Робиться спроба визначення структурної організації феномену з виділенням когнітивного та афективного компонентів. Виділяється система вимірювальних параметрів, об'єктивних та суб'єктивних критеріїв, на підставі яких особистість визначається в оцінках якості життя. Зазначається про роль цінностей, потреб, мотивів та інших інтрапсихічних елементів у формуванні інтегрованого ставлення до власного існування. Робиться спроба виявлення деяких функціональних ознак феномену, наголошується на його адаптаційному, рефлексивному, емоційно-оцінному, конативному та регулятивному характері. Підкреслено зв'язок СЯЖ з відповідними особистісними якостями: наполегливістю, інтернальністю, сміливістю, активністю, оптимізмом, самоповагою і так далі. Окреслено перспективи подальших наукових пошуків. Наголошується на необхідності створення цілісної теоретичної моделі дослідження феномену та розробки практичного інструментарію, використання якого сприяло підвищенню оцінки якості життя.

Ключові слова: суб'єктивна якість життя, ставлення, переживання, оцінка, продуктивність, успішність, життєдіяльність.

Постановка проблеми. В останні десятиліття проблема суб'єктивної якості життя (далі – СЯЖ) усе частіше стає предметом уваги психологічної науки. Важливість її дослідження зумовлена тими радикальними змінами, що зараз відбуваються в нашому суспільстві. Сучасний етап розвитку України характеризується складною та неоднозначною ситуацією, що негативно впливає на сприйняття та оцінку життя. За таких умов розповсюдженими серед населення стали такі негативні психічні стани, як тривога, невпевненість, фрустрованість, депресія, незадоволеність власним існуванням і так далі, що мають дуже серйозні соціально-економічні наслідки для нашої країни. СЯЖ, з погляду розуміння рівня власної екзистенційної реалізованості, є відправною точкою для подальших життєвих звершень та особистісної самореалізації, зумовлює високу успішність людини в різних соціальних сферах. Тому дослідження проблеми є вкрай важливим

як в теоретичному, так і практичному аспекті. Її комплексне вивчення сприятиме визначенню необхідних умов для підвищення життєтворчої продуктивності, суб'єктивної значимості та повноцінної інтегрованості людини в життя суспільства. Розширення знань про соціально-психологічні фактори позитивного ставлення до життя дозволить забезпечити додаткові можливості у використанні внутрішньо особистісних ресурсів і творчого потенціалу, зробити життя людини більш комфортним та якіснішим.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема якості життя має міждисциплінарний характер і доволі широко представлена в різних наукових галузях: в філософії (М.О. Бердяєв, Д.Е. Гаспарян, М.К. Мамардашвілі, А.С. Тодоров та інші); в соціології (І.В. Бестужев-Лада, Б.В. Бойцов, В.С. Голубєв, В.В. Давидова, М.Б. Лига та інші). В психологічній науці феномен СЯЖ вивчався в працях М. Аргайла, Е. Фромма,

А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Веєнговена, Е. Діннера, М. Мукашевич, П.П. Фесенко, О.Б. Весни, О.С. Ширяєвої, Д.О. Леонтєєва, І.А. Джидарьян, Г.М. Зараковського, В.І. Кулайкіна, Ю.М. Швалба, А.В. Баранової та інші. В кожному психологічному напрямку проблема досліджується відповідно до визначеної наукової спрямованості, робиться акцент на окремому аспекті життя людини, суб'єктивна оцінка якого впливає на загальне ставлення до власного існування. Науковці переважно зупиняються на констатації окремих факторів позитивної оцінки ЯЖ, залишаючи в тіні психологічні детермінанти хронічної незадоволеності життям. Відсутні або представлені фрагментарно уявлення про механізми зв'язку особистісних і соціально-психологічних факторів, що опосередковують позитивне чи негативне сприйняття життя; не визначені питання операціоналізації феномену якості життя, засновані на розумінні психологічних механізмів трансформації об'єктивних умов у суб'єктивні переживання.

Незважаючи на достатню психологічну представленість проблеми, вона не полишає своєї актуальності і потребує більш ґрунтовного та системного вивчення. Необхідність до її звернення спричинена не лише запитами науки щодо розробки концептуальних основ феномену, але й необхідністю практичного впровадження результатів теоретичного дослідження.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних засад дослідження проблеми СЯЖ, виявленні психологічної сутності, структури та деяких функціональних характеристик феномену.

Виклад основного матеріалу. Якість життя – це складне міждисциплінарне поняття, що об'єднує спроби теоретичного та емпіричного вивчення суттєвих особливостей людського життя з погляду його позитивності, успішності та задоволеності. В соціологічному контексті ЯЖ розглядається як комплексна характеристика соціально-економічних, політичних, культурно-ідеологічних, екологічних факторів і умов існування особистості в соціумі. Як економічне поняття ЯЖ інтерпретується відповідно до показників економічного зростання, матеріального благополуччя населення. Психологічне розуміння феномену має широко розгалужений характер і ідентифікується з суб'єктивним сприйняттям інтегральних характеристик фізичного, психологічного та соціального існування людини. Специфіка наукового аналізу якості життя зосереджується насамперед на її суб'єктивному характері і пов'язана з такими категоріями позитивного функціонування особистості, як «задоволеність життям», «психологічне благополуччя», «щастя», «успіх» тощо. Сучасні дослідники все частіше звертаються до ролі особистості, її активності в досягненні життєвого благополуччя, а також особливостей його інтерпретації. Це

пов'язано з поступовим переходом від способу пасивної людини, повністю керованої зовнішніми обставинами, до образу активної особистості, яка не лише прагне ефективної розбудови власної життєдіяльності, а й визначається в її оцінках.

У вітчизняній психології поняття «якість життя» активно розроблялось в працях К.О. Абульханової-Славської, В.Г. Асєєва, Ш.А. Надірашвілі, І.Т. Левикіна та інших, які запропонували розглядати якість життя в акмеологічному аспекті [1; 2; 9]. К.О. Абульханова-Славська зазначає, що якість життя – це «складне, але завжди узагальнене почуття того, наскільки вдало склалося життя людини», та є «важливим індикатором особистісних досягнень» [1, с. 18]. Критерієм оцінки якості життя в цьому разі виступають показники максимальної життєвої продуктивності, що припадають на період піку особистісної самореалізації.

У психологічному контексті, на думку М. Мукашевич, під якістю життя розуміють поняття, що включає в себе систему умов та обставин, необхідних для повноцінного функціонування особистості та оцінки їх реального існування [12, с. 128]. Автор додає, що якість життя є суб'єктивною феноменологією, оскільки оцінюється самою людиною, тому психологічний або духовний складник є особливо важливою для визначення її критеріїв. Г.М. Зараковській визначає суб'єктивну якість життя як інтегральну оцінку життєдіяльності людей, що виявляється у рівні відповідності результатів життєвих процесів початково заданим потребам та цілям [2, с. 4]. У дослідженнях П.П. Фесенко та Т.Д. Шевеленкової СЯЖ розуміється як цілісне переживання, виражене в суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, та пов'язане з базовими людськими цінностями і потребами [17, с. 97].

На думку С. Московічі, структура суб'єктивної якості життя прив'язана до соціального простору, залежить від системи інтеракцій, тому її цілком правомірно розглядати як соціальне явище, що функціонує як спосіб інтерпретації реальності і спрямоване на осмислення соціального середовища і себе в ньому [9]. В наукових доробках А. Кемпбелла феноменологія СЯЖ розкривається відповідно до запропонованої автором тріади «володіти – ставитись – існувати», що передбачає задоволеність матеріальним становищем, міжособистісними відносинами та самим собою». Автором зазначається, що «...наявність хороших та міцних стосунків, позитивного самоставлення та відчуття контролю за своїм життям відіграють більш важливу роль у визначенні якості життя, ніж реальна життєва ситуація» [14, с. 112].

У дослідженні психологічної специфіки феномену СЯЖ спостерігається певна складність, зумовлена тим, що механізми її формування знаходяться як у соціальному середовищі, так

і у внутрішньому світі людини. У зв'язку з цим науковці доводять, що СЯЖ як індивідуальна інтерпретація життєтворчої самореалізації охоплює два вимірні параметри: об'єктивний, що представлений реальними досягненнями людини, та суб'єктивний, який відображає оціночний аспект самосвідомості, особливості ставлення до власних успіхів [2; 9; 10; 11]. Об'єктивний підхід передбачає вивчення якості життя за допомогою комбінації різних нормативних і статистичних характеристик, за допомогою яких можна об'єктивно судити про ступінь задоволення потреб і інтересів людини (наприклад, рівень матеріального благополуччя, соціальний статус, розгалужена система суспільних зв'язків, соціальні гарантії та свободи, рівень зайнятості і так далі). Об'єктивні критерії будуються на відомостях, отриманих ззовні, і відображають соціокультурні уявлення про успіх, перемогу та гідне життя. Це своєрідна формалізація індивідуальних життєвих досягнень, їх відповідність історично закріпленим соціальним ідеалам. Натомість до суб'єктивного індикатора якості життя частіше всього відносять не систему об'єктивних досягнень, а суб'єктивне ставлення до них. В.А. Хащенко, А.В. Баранова зазначають, що суб'єктивність ЯЖ виявляється у позитивному чи негативному ставленні до свого життя, самого себе, своїх успіхів та поразок [4, с. 39]. Г.М. Зараковській, К. Ріф, Е. Діннер, Є.В. Садальський та інші, в даному контексті, зауважують про психологічне благополуччя як узагальнений показник високої ЯЖ [7; 8]. Суб'єктивний параметр ЯЖ інтерпретується з точки зору процесів оцінювання продуктивності, успішності свого життя, задоволеності чи незадоволеності ним.

Схожа наукова позиція спостерігається в працях М.Н. Алферової, де зауважується, що категорія СЯЖ об'єднує зовнішні та внутрішні характеристики життєдіяльності людини і визначається як: «...єдність показників, які характеризують рівень задоволення комплексу людських потреб та реалізації життєвих планів і співвідносяться, з одного боку, з соціальними стандартами, з іншого – з оцінкою міри самореалізації особистості» [2; с. 2]. Авторкою зауважується, що якість життя зумовлена об'єктивним і порівняно інваріантним для великих соціальних груп способом життя, що задає зовнішні критерії аналізу. Натомість внутрішній контекст ЯЖ експліковано в системі індивідуальних оцінок, які люди надають власній життєтворчості і самим собі (своїм умінням, здібностям, рисам характеру і так далі); визначається умовами задоволення як базових, так і індивідуально-специфічних потреб у рамках обраного стилю та способу життя. Залежність СЯЖ від рівня задоволення потреб є доволі розповсюдженою тенденцією у дослідженні фено-

мену. А.О. Шатрова виділяє п'ять типів потреб, задоволення яких впливає на оцінку якості життя: 1) базові, фізичні; 2) соціальні; 3) матеріальні; 4) особистісної самореалізації; 5) духовного розвитку [5].

Зазначені особливості дозволяють припустити, що СЯЖ розглядається як процес і результат суб'єктивного оцінювання рівня, якості, умов та змісту життєдіяльності, своїх стосунків і самого себе в цілісному онтологічному просторі. Це свідомо позиція у визначенні ефективності не лише життєвого шляху, ціннісно-оціночного ставлення до результатів власної життєдіяльності, а й самого себе як суб'єкта цих екзистенційних процесів. Є.І. Головаха та Н.В. Паніна зазначають, що суб'єктивна оцінка життя виражає життя як таке, що вдалося або ні; виявляється в індивідуальному змісті переживань, що зумовлені як об'єктивними показниками або віхами біографії, так і ставленням особистості до себе [7, с. 89]. У процесуальному контексті СЯЖ – це складний когнітивно опосередкований акт, що ґрунтується на оцінці власної ефективності в досягненні поставлених цілей і вирішенні життєвих задач; виникає на основі раціоналізації різних джерел інформації про власну життєву продуктивність; базується на порівнянні власних досягнень із соціальними стандартами, успіхами і оцінками інших людей. СЯЖ – це відрефлексоване в індивідуальній свідомості домінуюче ставлення особистості до соціально-психологічних, індивідуально-особистісних (духовних в тому числі) умов свого життя, а також до себе як суб'єкта життєдіяльності.

Поняття СЯЖ має широкі дефінітивні зв'язки з іншими суміжними категоріями. У зарубіжній психології це поняття часто використовується як синонім «суб'єктивного благополуччя» та «задоволеності життям». Є.В. Балацький зазначає, що задоволеність життям – це «складне індивідуально-психологічне утворення, що засвоєне на інтеграції когнітивних та емоційно-вольових процесів, яке виявляється як суб'єктивна оцінка внутрішніх та зовнішніх обставин власного життя [3, с. 43]. На думку Т.Д. Шевеленкової, психологічне благополуччя існує у свідомості особистості і є суб'єктивною реальністю, яка характеризується цілісністю та базується на інтегральній оцінці свого життя [17, с. 95]. І задоволеність життям, і суб'єктивне благополуччя виявляють взаємодетермінаційні зв'язки з феноменом СЯЖ, виступаючи його емоційно-оціночними показниками.

Необхідність розробки інтегрованої моделі феномену передбачає необхідність виділення соціально-психологічних критеріїв, на підставі яких людина оцінює якість свого життя. О. Віговська щодо цього зазначає, що індикаторами СЯЖ можуть бути показники благополуччя людини у різних сферах, а саме: економічне благополуччя,

соціально-психологічне благополуччя, особистісне благополуччя, особистісна свобода, сімейне благополуччя [6]. На думку Е. Кологривової, емоційно-когнітивне ставлення до життя є інтегральною оцінкою диспозицій особистості: до себе; до соціального світу як цілого та до окремих, найбільш значущих для індивіда осіб; до ідеального світу [5]. Як зауважує Ю. Кашлюк, оцінка власного життя відбувається з урахуванням рівня автономності, управління навколишнім середовищем, показників особистісного зростання, позитивних відносин з оточуючими, наявності життєвих цілей і можливостей їх досягнення а також позитивного самоприйняття [10, с. 180]. Л. Ключко виділяє наступні показники СЯЖ: соціальний (задоволеність особистості своїм соціальним статусом і станом суспільства, членом якого вона є); духовний (відчуття приналежності до духовної культури суспільства), фізичний (тілесний комфорт, фізичне самопочуття, життєвий тонус); матеріальний (задоволеність матеріальним аспектом свого існування); психологічний (узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги та гармонії) [11]. За визначенням О. Віговської, якість життя оцінюється п'ятьма параметрами: фізичним, психологічним, соціальним, професіональним, навколишнім середовищем [6].

Феномен суб'єктивної якості життя належить до характеристик самосприйняття особистості з погляду оцінки нею свого життєвого простору і визначається як усвідомлення особистістю індивідуального благополуччя і суб'єктивного задоволення від реалізації життєвих планів і програм. На думку А.В. Баранової, СЯЖ як інтегральне ставлення особистості до конкретного моменту свого життя відображає не просто переживання людиною своєї життєвої ситуації, а фіксується на її ціннісному значенні, смислі для подальшої життєдіяльності [4, с. 37]. Категорія цінності у визначенні концептуальних засад СЯЖ займає одне з найважливіших місць. За визначенням автора, ціннісні орієнтації розглядаються як відображення в свідомості індивіда смислу та значення прийнятих стратегічних життєвих цілей, світоглядних орієнтирів, які відіграють ключову роль у процесах розбудови та оцінки життєдіяльності [4, с. 38]. Цінності формують базові переконання, являють собою глобальні, імпліцитні, досить стійкі судження індивіда про світ і про себе, виступають підґрунтям для оцінок та інтерпретацій якості свого життя. Цінності напряму корелюють з «життєвою позицією» (Л.І. Божович), «сміслом життя» (В.Е. Чудновський), «особистісним смислом» (Д.О. Леонтьєв), «особистісною самореалізацією та самодетермінацією» (С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), «мотивами діяльності та поведінки» (О.М. Леонтьєв, О.Г. Асмолов) і так далі, тобто тими факторами, що опосередковують життєтворчість та її оцінку. Цінності, разом

з іншими базовими структурами спрямованості особистості, таким як потреби, мотиви, установки тощо, формують так звану «таксономічну сітку», через яку людина «пропускає» своє життя. Йдеться про те, що оцінка якості життя відбувається не як сума окремих досягнень, а опосередковується відповідно до внутрішніх інтрапсихічних критеріїв (потреб, мотивів, цілей і так далі), які надають життєвим досягненням особливого смислу та значення.

Фундаментальний характер СЯЖ виявляє глобальну роль у процесі життєдіяльності особистості і виконує ряд функцій. У роботах О. Весни наголошується на оцінчій, мотиваційній та ціннісно-смісловій функціях. [5]. Т.Д. Шевеленкова і П.П. Фесенко до зазначеного переліку додають функції: адаптації (регуляція самоставлення, самопочуття, взаємин із зовнішнім світом, пристосування до нього); пізнання (розуміння світу, свого життя, саморозуміння); управління когнітивними процесами (інтеграція особистості в соціумі); конативну (вибір стратегій поведінки залежно від локусу благополуччя і спрямованості особистості); розвитку (творчий рух як в сторону саморозвитку, так і в бік забезпечення зовнішніх умов для задоволення вищих потреб і приведення всієї системи в рівновагу) [17; с. 99–100].

Досліджуючи питання структурної організації СЯЖ, науковці пропонують виділити такі когнітивний та афективний компоненти. Так, наприклад, Р.М. Шаміонов зазначає, що якість життя з погляду його психологічної оцінки представляє собою «... складну, поліваріативну, структурно-динамічну систему, яка базується на інтеграції раціонального та афективного, що в цьому складному поєднанні відображає суб'єктивно-ціннісне відношення до життя» [16, с. 87]. Рефлексивний складник СЯЖ – це узагальнене судження, у якому відображається міра реалізації спрямованості людини, практична експлікація її ціннісно-сміслових прагнень. Раціоналізація виявляє сутність свідомого оцінювання об'єктивних показників успіху з суб'єктивним прагненням до нього, ступінь задоволення потреб, можливості втілення життєтворчих задумів тощо. Ідея когнітивного опосередкування підтримується дослідженнями Ю.М. Швалба, в яких СЯЖ охоплює різні раціональні механізми, які забезпечують процеси свідомого аналізу та оцінки ситуації життєвого успіху та дозволяють суб'єкту бути задоволеним від досягнутого [13]. Афективний компонент включає емоційно-ціннісне ставлення до життя, домінуючі переживання, баланс позитивних та негативних оцінок, емоції задоволеності чи незадоволеності. Т.В. Углова зазначає, що афективний складник СЯЖ реалізується як «...комплексна, суб'єктивна оцінка існування людини загалом (умов життя і діяльності, досягнень, стосунків з людьми тощо), яка супроводжується різними емоційними пережи-

ваннями...» [15, с. 92]. Вимірювання афективного складника СЯЖ зазвичай доповнюється показниками відчуття щастя. В цьому контексті щастя виступає узагальненим емоційним індикатором СЯЖ. Когнітивно-афективна природа оцінки ЯЖ дозволяє сформулювати узагальнені і відносно стійкі переживання суб'єктом своєї життєтворчої активності, цінності, змістовності та емоційної забарвленості життя.

Психологічний аналіз феномену СЯЖ засвідчує його складний полідетермінований характер і залежність від різних психологічних предикторів. У дослідженнях М. Аргайла, Е. Діннера, А. Кемпбелла та інші, зазначається про екстраверсію, інтернальний локус контролю, самоповагу, самоприйняття, оптимізм, життєрадісність, цілеспрямованість, рішучість і так далі, які зумовлюють більш-менш високу оцінку якості життя [11; 13: 16]. У вітчизняній психології в працях К.О. Абульханової-Славської, І.А. Джидарьян, Г.М. Зараковського, В.О. Татенко та інших наголошується на самореалізації, активності, сміливості, відповідальності, здатності до самовираження та самозмін, самодетермінованості тощо.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз феномену дозволяє визначити його як складне індивідуально-психологічне утворення мотиваційно-ціннісного характеру, що виражається у суб'єктивному ставленні до власного життя і самого себе. За своєю психологічною сутністю СЯЖ – це насамперед узагальнена оцінка власного існування на предмет задоволеності чи незадоволеності ним. За своєю структурною організацією СЯЖ включає два основних компонента: когнітивний, який завдяки механізмам раціоналізації забезпечує можливість інтерпретації самоефективності і життєвої продуктивності, і афективний, що відображається у системі провідних емоцій і переживань. Виділено деякі психологічні предиктори СЯЖ. Перспективність наукової розвідки може бути спрямована на вивчення структури, детермінант та механізмів зазначеного явища, його емпіричне дослідження, а також на розробку і впровадження практичного інструментарію, використання якого значно б підвищило оцінку якості життя особистості.

Література:

- Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни методологические проблемы психологии. Москва : Мысль. 1991. 299 с
- Алферова М.Н., Бабинцев Л.П. О возможном подходе к разработке психологической концепции и программы улучшения качества жизни населения. *Технологии качества жизни*. 2002. Т. 2, № 2. С. 1–10.
- Балацкий Е.В. Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и оценка. *Мониторинг общественного мнения*. 2005. №4 (76) С. 42–52.
- Баранова А. В., Хащенко В. А. Восприятие и оценка качества жизни. *Экономическая психология: современные проблемы и перспективы*. Санкт-Петербург. 2002. С. 36–39.
- Весна Е.Б., Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности. *Гуманитарные науки*. 2009. № 2 (8). С. 31–41.
- Віговська О. Якість життя особистості. *Теоретико-емпіричні доробки сучасної психології*. №2, 2013. С. 161–167.
- Головаха Е.И., Панина Н.В. Критерии и принципы разумной организации жизни. *Разумная организация жизни личности*. Киев : Наукова думка, 1989. С. 88–104.
- Данильченко Т.В. Особливості вивчення соціальних потреб як предиктора суб'єктивного благополуччя особистості. *Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету*. 2015. Вип. 126. С. 63–69.
- Джидарьян И.А. Счастье в представлениях обыденного сознания. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21, №2. С. 40–48.
- Кашлюк Ю.І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Том 34. 2016. С. 170–181.
- Клюйко Л. Теоретико-методологічний аналіз феномену задоволеності якістю життя як умови розвитку професійної Я-концепції особистості *Психологічні перспективи*. Вип. 32, 2018, С. 135–148.
- Мукашевич М., Корпач К. Концептуальні підходи до вивчення феномену якості життя та його оцінки. *Український науковий журнал Освіта регіону*. 2011. № 3. С. 128–132.
- Особистісні детермінанти еколого-орієнтованої життєдіяльності : монографія / Ю.М. Швалб, О.Л. Вернік, О.О. Вовчик-Блакитна [та ін.] ; Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 330 с.
- Петрушина И.Ю. Субъективные индикаторы качества жизни в социологии и психологии: обзор современных интерпретаций. *Психологические исследования*. 2001. № 1. С. 111–118.
- Углова Т.В. Субъективные предпосылки удовлетворенности жизнью в период взрослости. *Вестник НГУ*. 2013. Т. 2. № 74. С. 91–94.
- Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов : Научная книга, 2008. 240с
- Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методологическое исследование). *Психологическая диагностика*. 2005, № 3. С. 95–130.

Prakhova S. A., Datsenko O. A. Theoretical principles of subjective quality of life's study in psychology

The article deals with the attempt to analyze traditional approaches to the problem of subjective quality of life in both native and foreign psychology. The importance of researching the problem for a systematic study of the phenomena of life productivity and personal self-efficacy is noted. On the basis of methodological analysis the theoretical overview of some modern concepts of subjective quality of life is presented, various definitive interpretations in definition of basic concepts are reviewed. The meaningfully similar constructs to the subjective quality of life phenomena are analyzed, such as "subjective well-being" and "life satisfaction", highlighted within other psychological theories. The psychological essence of the subjective quality of life is revealed as a psychological interpretation of one's own existence's success, expressed in feelings of satisfaction or dissatisfaction with it. The specificity of SQL as a cognitively-mediated process is revealed, where emotional-value attitude to a life and oneself is formed. It was made an effort to determine the structural organization of the phenomenon with separation of cognitive and affective components. The system of measuring parameters, objective and subjective criteria on the basis of which the personality is determined in the quality of life assessments, is distinguished. The role of values, needs, motives and other intrapsychic elements in forming an integrated attitude to one's own existence is noted. It was made an attempt to identify some of the functional features of the phenomenon, emphasizing its adaptive, reflexive, emotional-evaluative, connective and regulatory character. The connection of SQL with the corresponding personal qualities is emphasized: persistence, internality, courage, activity, optimism, self-esteem, etc. The prospects for further scientific research are outlined. The need to create a coherent theoretical model for study of the phenomenon and the development of practical instrumentarium, emphasizing the quality of life assessment, is emphasized.

Key words: *subjective quality of life, attitude, experience, evaluation, productivity, success, vitality.*

УДК 159.98:37.015.3
DOI

А. І. Яблонський

доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та інклюзивної освіти
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИ: ДЕФІНІЦІЇ ПРЕДМЕТУ ТА ОБ'ЄКТУ

У статті на основі теоретичного аналізу питання про класифікацію об'єктів експертизи, які найчастіше виокремлюються, з огляду на реальну експертну практику з'ясовано сутність об'єкта та предмета експертизи, що відображають видову специфіку експертних досліджень у сфері освіти. Наголошено, що психологічна експертиза освіти є порівняно новим видом експертизи, необхідність у якій детермінована підвищенням ролі освіти в соціальній практиці, ускладненням самих соціальних процесів, підвищенням рівня складності усіх сфер людського життя, зростанням його невизначеності та неоднозначності. Проаналізувавши думки дослідників, автор доходить висновку, що об'єктами експертизи освіти слід вважати явища, події, процеси та предмети сфери освіти, які містять у собі необхідну для експертного дослідження інформацію, підлягають експертному дослідженню, а також вимагають для цього спеціальних знань та застосування спеціальних засобів і методів.

Окрім того, спрямовано увагу на зміст терміну «предмет експертизи» як головного для кожного експертного дослідження. Обґрунтовано, що предметом психологічної експертизи в освіті є закономірності формування, розвитку і функціонування експертної діяльності загалом і предмета конкретної експертизи, яким є експертне завдання, яке належить вирішити експерту в процесі її за результатами дослідження на підставі відповідного обсягу спеціальних знань з використанням засобів і методів, що знаходяться в його компетенції. Показано, що аналітичне відношення до предмету дослідження є необхідною умовою, яка дозволяє експерту знайти свій шлях до істини між соціальним замовленням і масовим запитом. Якщо ретранслювати ці твердження на сферу експертизи освіти, то необхідно зазначити, що призначення експертизи в освіті нерозривно пов'язане з неперервними змінами, розвитком, які вона переживає. І замовлення на проведення експертизи формулюються здебільшого або освітніми функціонерами або самими авторами освітніх проектів. За такої ситуації за експертом залишається право самостійного добору прийомів, засобів, процедур проведення експертизи.

Ключові слова: експертиза, експертна діяльність, методологія, психологічна експертиза освіти, об'єкт експертизи освіти, предмет експертизи освіти.

Постановка проблеми. Методологічним орієнтиром у модернізації системи освіти України третього тисячоліття, інтегрованою ідеєю оновлення її змісту на метапредметному рівні стала гуманітарна парадигма. Об'єктом гуманітарного пізнання є соціокультурна реальність, яка потребує переосмислення з позиції інтересів людства у нових соціально-історичних умовах його існування. Гуманітаризація освіти передбачає пріоритетність розвитку загальнокультурних компонентів у змісті освіти і, таким чином, акцентує на формуванні особистісної зрілості молоді, набуття нею особистісного сенсу отримання знань і соціокультурного досвіду. Це зумовлює необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки методології та методик психологічної експертизи освіти на засадах гуманістичного підходу.

Аналіз останніх досліджень. У психолого-педагогічній науковій літературі замало праць, присвячених проблемі експертизи та дослідженню її прикладних аспектів (О. Анісімов, С. Братченко, В. Леві, В. Панок, В. Слободчиков, Ю. Швалб та інші). У науці спостерігається також розмаїття

визначень поняття «експертиза», неоднозначними є трактування різними авторами її сутнісних характеристик (О. Анісімов, С. Баронене, С. Братченко, О. Лактіонова, В. Леві, Г. Мкртчян, В. Панок, Е. Позаченюк, Г. Прокументова, В. Слободчиков, С. Татарченкова, А.Тубельський, Г. Тульчинський, М.Л. Чєпа, В. Черепанов, Ю. Швалб, С. Ясвін та інші). Різне розуміння науковцями поняття «експертиза» підкреслює різноманітні підходи до її змісту, функцій і місця у системі соціальної практики.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу питання про класифікацію об'єктів експертизи, які найчастіше виокремлюються, з огляду на реальну експертну практику з'ясувати сутність об'єкта та предмета експертизи, що відображають видову специфіку експертних досліджень у сфері освіти.

Виклад основного матеріалу. Експертиза освіти є порівняно новим видом експертизи, необхідність у якій детермінована підвищенням ролі освіти в соціальній практиці, ускладненням самих соціальних процесів, підвищенням рівня складності усіх сфер людського життя, зростанням його невизначеності та неоднозначності. Незважаючи на

зростання потреби в такій експертизі, у науці ще не вироблений її системний опис, не визначені сутнісні характеристики, не встановлено предметних меж, що значно ускладнює визначення її професійних можливостей та перспектив.

Питання про об'єкт експертизи освіти здебільшого зводиться до питання про те, які саме освітні явища і процеси повинні знаходитись у полі її уваги. Слід звернути увагу також на те, що в умовах сьогодення теоретично маловивченим залишається питання про класифікацію об'єктів експертизи, які найчастіше виділяються з огляду на реальну експертну практику. Саме такий погляд мають російські дослідники А. Тубельський та Р. Мкртчян, уявлення яких про об'єкт експертизи освіти пов'язане з її інтерпретацією як способу вивчення освітніх явищ і процесів. Як стверджує Р. Мкртчян, «експертні процедури в освіті виникли й удосконалюються як спеціальний спосіб вивчення, осмислення всього нового, що виникає в процесі його розвитку. Саме інноваційні процеси і явища становлять той діапазон, в межах якого доцільно використання експертного способу дослідження освіти. Таким чином, об'єктом експертизи є інноваційна освіта, під якою розуміють усе розмаїття інноваційних явищ та процесів, які забезпечують розвиток освітньої системи загалом» [8, с. 94].

Серед об'єктів експертизи дослідники також називають освітні технології. Такий погляд на об'єкт експертизи знаходимо у В. Гуруджапова, який під освітніми технологіями розуміє усю сукупність методів навчання, які дозволяють під час виконання заданих умов досягнути конкретного освітнього ефекту: «Для освітньої технології важливе чітке урахування усіх елементів навчання, від загальних закономірностей психічного розвитку та засвоєння знань до часткових, у вигляді особливостей поліграфічного виконання ілюстрацій в підручнику. Цим визначається технологічний аспект тієї чи іншої системи навчання, а також можливості її впровадження у практику» [3, с. 96]. Відповідно, предметом експертизи, за В. Гуруджаповим, можуть бути такі аспекти освітніх технологій: відповідність декларованих цілей реальному змісту освіти; ступінь реалізації науково-методичних принципів навчання конкретній методиці; можливість використання технології для навчання дітей конкретного віку и конкретного рівня попередньої підготовки в навчальному закладі певного типу; затрати на впровадження технології в конкретному навчальному закладі [3]. На думку дослідника, щодо експертизи освітніх технологій можна вести мову тільки у випадках, коли вони мають «конкретне документальне вираження», тобто коли йдеться про експертизу текстів. Віддаючи належне досліднику щодо необхідності проведення експертизи освітніх технологій, наголосимо, що у цьому разі значно звужується уявлення щодо об'єкту та предмету експертизи в освіті, адже вони зводяться

до експертизи навчально-методичних комплексів, розроблених окремими авторами або колективами авторів у межах однієї наукової школи або наукового підходу.

Об'єктом експертизи освіти, на думку С. Братченка, може бути уся педагогічна сфера, усе різноманіття педагогічної реальності. В основу систематизації об'єктів експертизи автор покладає уявлення про те, що об'єктами можуть виступати елементи педагогічної системи, а саме: ті, хто навчаються (учні, студенти), викладачі, навчально-виховний процес, уклад життя навчального закладу, середовище та оточення. При цьому науковець наголошує: «Головний і водночас і вихідний, і кінцевий об'єкт – дитина, її життя у школі та її розвиток. Інші компоненти можуть бути проаналізовані у двох аспектах: як умови і фактори впливу на дитину, або як самостійні об'єкти гуманітарної експертизи освіти» [1, с. 31–32]. Такий підхід має право на існування в межах загальної концепції гуманітарної експертизи, адже у цьому контексті об'єктом дослідження стає процес становлення змін суб'єктів освітніх практик (як індивідуальних, так і колективних), своєрідна «еволюція еволюції» суб'єктів (змінюючись, дитина змінює умови свого становлення), з'являються нові запити до освіти в кожному момент становлення.

Освіта як гуманітарне явище, як об'єкт дослідження завжди розглядається з позицій його знаково-символічної природи, як текст або система сенсів, цінностей та мети, які визначають його поведінку. Тому, як стверджує Д. Іванов, «вивчати в цьому розумінні – це не тільки узагальнювати, класифікувати спостережуване та пояснювати його в логіці співставлення ідеальної моделі з експериментальними даними, а й проінтерпретувати побачене на основі власної ціннісної та понятійної системи. Тому дослідник гуманітарних феноменів не може бути відділений від об'єкта свого дослідження. Саме бачення об'єкта, його виділення із множини інших уже наперед визначається ціннісною та понятійною системою самого дослідника, а отримані результати можуть визначатися характером його взаємодії з досліджуваним об'єктом» [5, с. 250].

Цієї ж позиції дотримується С. Братченко, який наголошує, що «саме в процесі діалогу стає можливим справжнє глибинне пізнання, яке містить не лише відображення фактів та адекватну трактовку їх об'єктивного значення, а й розуміння їх ціннісно-сенсових основ» [1, с. 18]. Як бачимо, дослідники єдині в думці про те, що розуміння експертом об'єкту дослідження залежить від якості відносин, які він вибудує з ним, наскільки зможе проконтролювати ці відносини, наскільки зможе усвідомити, які ідеї стали підґрунтям цих відносин, і нарешті, які способи дослідницького мислення бути використані при цьому. Саме тому специфікою об'єкту гуманітарного дослідження є те, що в цьому процесі

об'єктивно проходять неконтрольовані його зміни, оскільки будь-які гуманітарні об'єкти є самоорганізованими системами, виявляють власну активність і можуть змінюватися в момент отримання знань про себе або на основі власної оцінки ситуації. Характеризуючи особливості об'єкта гуманітарного знання, В. Розін підкреслює, що, по-перше, пізнання в гуманітарній науці передбачають наявність різних ціннісних стосунків (пов'язаних з різним розумінням дослідником природи досліджуваного об'єкту, з різною відповідальністю його перед життям). Тому кожен дослідник по-своєму уявляє досліджуваний об'єкт і виокремлює відповідно цьому уявленню сторони об'єкта та проблеми. По-друге, знання гуманітарних наук є рефлексивними, а їх об'єкт має рефлексивну природу (думка про думки, тексти про тексти тощо). По-третє, об'єкт вивчення гуманітарних наук є в певному розумінні «життєвим», «активним». Культура, історія, мова, особистість, творчість мислення та ніші об'єкти гуманітарних наук змінюються самостійно (розвиваються) і активно належать до гуманітарного знання. Вони нерідко змінюють свою природу, зокрема, залежно від того, що це знання стверджує, знання гуманітарної науки створюють для таких проектів рефлексивне відображення, образ, який вони приймають або ні. По-четверте, на рівні явища (прояву), а не сутності об'єкти гуманітарної науки є текстом (висловлюванням, знаковою системою), стосується це художнього твору, культури чи поведінки людини. Тому вийти до об'єкта дослідження можливо лише одними способом – побудувавши такі теоретичні уявлення (ідеальні об'єкти, онтологічні схеми, поняття), які пояснюють подібні тексти. Водночас необхідною умовою цього є адекватне розуміння та інтерпретація таких текстів [9]. Усе вищесказане дозволяє дійти висновку, що в процесі експертизи гуманітарного знання про об'єкт дослідження його сутнісні характеристики можуть змінюватися. Це пов'язане з тим, що об'єктом гуманітарного дослідження є історія, культура, психіка, свідомість, особистість, несвідоме, мислення, діяльність, поведінка, текст (людина розуміється як знаково-символічна система, особливості якої визначають її діяльність, мислення та поведінку).

Незалежно від рівня досліджень, які проводяться (теоретичні, пошукові, прикладні), усі вони здійснюються за певною моделлю побудови об'єктно-цільових структур. Центральним стрижнем проведення будь-якого дослідження слугує його концептуально гіпотетична основа, сутність якої становить певний спосіб розуміння досліджуваного явища, процесу, предмету об'єктивної дійсності. Об'єкт експертизи – це носій інформації про факти, події, джерела фактичних даних, що отримуються за допомогою застосування спеціальних знань. Підґрунтя такого розуміння визначається тим поглядом на об'єкт, який слугує провідною ідеєю наукового під-

ходу, обраного дослідником для вивчення об'єкта. На нашу думку, об'єктами експертизи освіти слід вважати явища, події, процеси та предмети сфери освіти, які містять у собі необхідну для експертного дослідження інформацію, підлягають експертному дослідженню, а також вимагають для цього спеціальних знань та застосування спеціальних засобів і методів. Наведене визначення передбачає розуміння, що об'єктами експертизи освіти є конкретні матеріальні предмети, які надаються для дослідження (програми, підручники, посібники), а також інші матеріали, які містять у собі різноманітні символічні та духовні сенси.

Методологія наукового дослідження виходить з тієї обов'язкової умови, що визначальну роль у кожному конкретному експертному дослідженні відіграє його предмет. Предметом дослідження є певна цілісність, виділена з об'єкта дослідження в процесі його пізнання, яка характеризується найбільш суттєвими з погляду мети дослідження ознаками чи властивостями [7, с. 176]. У предметі дослідження фіксується та властивість або відношення в об'єкті, яка у цьому разі підлягає глибокому спеціальному вивченню. Предмет дослідження – це та сторона, аспект, той погляд, «проекція», з якої дослідник пізнає цілісний об'єкт, виділяючи при цьому головні, найбільш істотні ознаки об'єкта [2, с. 42]. Тому визначення методологічних засад експертизи освіти обов'язково вимагає визначення її предмета. Слід спрямувати увагу на зміст самого терміну «предмет експертизи» як головного для кожного експертного дослідження. У спеціальній літературі, присвяченій експертній діяльності, розумінню предмета експертизи приділяється багато уваги, особливо в юридичних джерелах, де зазвичай розглядається предмет особливого виду експертних досліджень – судових. Сьогодні більшість дослідників у галузі юридичної психології розділяють позицію, що предмет судової психологічної експертизи складають фактичні дані (обставини справи), що досліджуються і встановлюються під час розслідування та розгляду кримінальної або цивільної справи на основі спеціальних знань. Таке розуміння предмету судової експертизи, як вказує М.-Л.А. Чєпа, враховує її гносеологічну (пізнавальну) і юридичну (професійну) сторону і відповідає меті її проведення. З гносеологічного погляду, предметом експертизи є властивості, сторони і відносини досліджуваних об'єктів, тобто нові обставини, які виявляє експерт на основі спеціальних знань, які становлять результат дослідження та фіксуються у висновку експерта. З процесуального погляду, встановлювані обставини є фактичними даними, що визначають зміст висновку експерта як доказу і є елементами системи доказів по кримінальній або цивільній справі [10].

Науковці, визначаючи предмет судової експертизи, виходили із загальнофілософського поняття предмета пізнання. Вони зазначали, що «предмет

судової експертизи – поняття науково-практичне...», воно тісно пов'язане із поняттям теорії судової експертології як науки, яке належить до експертної діяльності. З урахуванням цього предметом судової експертизи є «вирішення завдань експертизи, встановлення фактичних даних, що відображаються в матеріальних носіях інформації про них, методичними засобами (методиками) експертного дослідження» [6, с. 69]. Існує розуміння предмету судової експертизи у тісній залежності від судово-експертної діяльності. За такого підходу «предметом судової експертизи є закономірності формування, розвитку і функціонування експертної діяльності загалом і предмети конкретних експертиз» [6, с. 20]. Чітке визначення родового предмета судової експертизи дозволяє більш повно вказати спектр обставин, що можуть бути встановленими під час призначення й провадження судової експертизи, вірно сформулювати перелік конкретних питань, що надаються для розв'язання судовому експерту, вказати природу спеціальних знань експерта, залученого до провадження судової експертизи, тобто його наукову компетенцію, відмежувати судову психологічну експертизу від інших суміжних родів судових експертиз, указати необхідні для розв'язання завдань об'єкти – матеріальні та нематеріальні носії інформації, що слугують для встановлення фактичних даних у справі, розробити експертні технології встановлення інформації, що міститься у досліджуваних об'єктах та набуває доказового значення в юрисдикційному процесі [10, с. 338].

Зауважимо, що проведення експертизи є опосередкованим (через експерта) пізнавальним процесом. Ця діяльність спрямована на визначення об'єкт (частину об'єктивної дійсності, що досліджується) за допомогою предмета пізнання, що покликаний виділити в об'єкті ті його властивості й стани, які складають мету цієї діяльності. Зазвичай предмет експертизи визначають як коло питань, що вирішуються під час її провадження. Саме питання, які постають перед експертом, визначають предмет конкретної експертизи, а сукупність питань, розв'язуваних на основі визначеної галузі спеціальних знань – предмет відповідного виду експертизи [4].

Так, предметом гуманітарно-психологічної експертизи є реальні або можливі потенційні впливи соціальних подій на психологічні процеси, властивості та стани людей, а також вплив психологічних процесів, властивостей та станів людей на соціальні події. Саме стійкі глибинні утворення мотиваційної сфери людини найменше піддаються змінам та впливам зовнішнього середовища (вітальні потреби, спільні для всіх людей) і тому найчастіше стають предметом психологічної експертизи. Оскільки йдеться про великі соціальні групи, то предмет експертизи можна визначити як суспільну потребу, взятую в розвитку та динаміці, при цьому слід розрізняти предмет гуманітарної

експертизи від так званого соціального замовлення або ж масового запиту. І соціальне замовлення, і масовий запит, претендуючи на статус суспільної потреби, трактують її зазвичай однобічно, спрощено, упереджено. Так, соціальне замовлення зводить «соціальне» до «державного», чим пояснює необхідність людині того, що необхідне державі; це ж стосується відомчих замовлень на експертизу, тобто замовлень, які знаходять від міністерств, департаментів, підприємств, концернів. Щодо масового запиту, то він є інтерпретацією актуальної суспільної потреби в спрощених звичних категоріях (найчастіше у формі стереотипів, притаманних сучасній масовій культурі). Отже, соціальне замовлення і масове замовлення є такими ж реальними, як і суспільна потреба, на репрезентацію якої вони претендують. У них справді відображена суспільна потреба, але тільки у трансформованому, зазвичай достатньо невпізаному вигляді; вони відображають суспільну потребу ніби дотично. При цьому подають про неї первинну інформацію і слугують індикаторами цієї суспільної потреби. Гуманітарно-психологічна експертиза незалежна за своєю сутністю від соціального замовлення і масового запиту. Аналітичне відношення до предмету дослідження є необхідною умовою, яка дозволяє експерту знайти свій шлях до істини між соціальним замовленням і масовим запитом. Якщо ретранслювати ці твердження на сферу експертизи освіти, то необхідно зазначити, що призначення експертизи в освіті нерозривно пов'язане з неперервними змінами, розвитком, які вона переживає. І замовлення на проведення експертизи формулюються здебільшого або освітніми функціонерами, або самими авторами освітніх проектів. За такої ситуації за експертом залишається право самостійного добору прийомів, засобів, процедур проведення експертизи.

Усе вищезазначене об'єктивно і адекватно виражає сутність поняття предмету експертизи, хоча лише загалом розкривають його розуміння як специфічного напряму дослідницької діяльності. Слід наголосити, що подані визначення предмета експертизи не відображають видову специфіку експертних досліджень, яка може бути здійснена на основі врахування специфічних особливостей конкретного виду діяльності, конкретизована через встановлення конкретної спрямованості різного роду досліджень, які є структурними елементами відповідних класів у загальній системі експертної діяльності. При цьому предмет експертизи конкретизується під час визначення підвидів експертизи, і кількість їх на порядок більша, оскільки ця класифікація визначається особливостями досліджуваних об'єктів та враховує їх відповідність експертним задачам.

На нашу думку, предметом психологічної експертизи в освіті є закономірності формування, розвитку і функціонування експертної діяльності загалом

і предмета конкретної експертизи, яким є експертне завдання, яке належить вирішити експерту в процесі й за результатами дослідження, на підставі відповідного обсягу спеціальних знань з використанням засобів і методів, що знаходяться в його компетенції.

Висновки. Усе вищезазначене дозволяє дійти висновку, що у процесі експертизи гуманітарного знання про об'єкт дослідження його сутнісні характеристики можуть змінюватися. Це пов'язане з тим, що об'єктом гуманітарного дослідження є історія, культура, психіка, свідомість, особистість, несвідоме, мислення, діяльність, поведінка, тексти (людина розуміється як знаково-символічна система, особливості якої визначають її діяльність, мислення та поведінку). Об'єктами психологічної експертизи освіти є явища, події, процеси та предмети сфери освіти, які містять у собі необхідну для експертного дослідження інформацію, підлягають експертному дослідженню, а також вимагають для цього спеціальних знань та застосування спеціальних засобів і методів. Відповідно, предмет психологічної експертизи середньої освіти складають закономірності формування, розвитку і функціонування освіти, реалізація освітніх інновацій, технологій, які складають зміст діяльності суб'єктів освіти та потребують дослідження з використанням відповідного обсягу спеціальних знань, засобів і методів, які входять до компетенції експерта. З огляду на взаємозв'язок психології та практичного застосування спеціальних психологічних знань в освіті актуальним є аналіз наукового забезпечення психологічної експертизи освіти, що визначає основні принципи її

проведення, що і становитиме предмет подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). Москва : Наука, 1999. 210 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2008. 278 с.
3. Гуруджапов В.А. Вопросы экспертизы современных образовательных технологий. *Психологическая наука и образование*. 1997. № 1. С. 95–103.
4. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. Москва, 2006. 452 с.
5. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. Москва : «Академия», 2008. 336 с.
6. Клименко Н.І. Судова експертологія : Курс лекцій : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Видавничий дім «Ін Юре», 2007. 528 с.
7. Клименюк О.В. Методологія та методи наукового дослідження : навчальний посібник. Київ : Міленіум, 2005. 186 с.
8. Мкртчян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании : теория и практика: дисс... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2002. 351 с.
9. Розин В.М. Научные интерпретации предмета психологии. *Психологический журнал*. 1991. Т.12. № 2. С. 25–32.
10. Чепань М.-Л.А. Психологічна експертиза освіти. Зб. наук. пр. інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII. Ч 5. 2011. С. 337–341.

Yablonskiy A. I. Methodology of psychological expertise of education: definitions of subject and object

The article is dedicated to the the question of the classification of the most often distinguished objects of expertise, based on real expert practice, clarifies the essence of the object and the subject of examination, reflecting the specific specifics of expert research in the field of education. The author emphasized that psychological expertise of education is a relatively new type of examination, the necessity of which is determined by the increasing role of education in social practice, the complication of the social processes themselves, the increasing level of complexity of all spheres of human life, the increase of its uncertainty and ambiguity. Analyzing the opinions of researchers, the author concludes that the objects of education examination should be considered as phenomena, events, processes and subjects of education, which contain the information necessary for expert research, subject to expert research, and also require special knowledge and application of special means and methods.

A separate attention of the author was drawn to the meaning of the term subject of examination as the main one for each expert study. It was substantiated that the subject of psychological expertise in education is the laws of formation, development and functioning of expert activity as a whole and the subject of specific expertise, what is the expert task, which is to be solved by the expert in the process and by the results of research on the basis of the appropriate amount of special knowledge using means and methods within his competence. The investigation has demonstrated that the analytical relation to the subject of research is a prerequisite that allows the expert to find his way to the truth between social order and mass inquiry. If we relay these claims to the sphere of education expertise, it should be noted that the purpose of education expertise is inextricably linked to the continuous changes that it is undergoing. And examination orders are mostly formulated either by educational functionaries or by the authors of educational projects themselves. In such a situation, the expert has the right to independently select the techniques, means, procedures of examination.

Key words: expertise, expert activity, methodology, psychological expertise of education, object of education expertise, subject of education expertise.

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.963.27
DOI

Ю. В. Вакуленко

аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ СНУ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розглянуто та проаналізовано проблему порушень сну у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС), звернено увагу на необхідність досліджень особливостей сну та його порушень у дітей з аутизмом на вітчизняній вибірці, описано та проаналізовано результати емпіричного дослідження порушень сну у дітей із розладами аутистичного спектра. Наводяться дані про проблеми зі сном, характерні для дітей з аутизмом, які диференціюють їх від нормотипових дітей. Звертається увага на вплив порушень сну на денне функціонування дітей з аутизмом – появу поведінкових труднощів, погіршення когнітивних функцій, зниження успішності у навчанні, затримку зросту, надмірну збудливість протягом дня, дефіцит уваги, негативний вплив на фізичний стан та емоційне самопочуття дітей, їхній загальний розвиток. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу сучасних досліджень за темою статті, анкетування батьків за допомогою адаптованих нами методик «Шкала порушень сну у дітей» (адаптація Вакуленко, 2020) [3] та «Опитувальник сну в дітей» (адаптація Вакуленко, 2020) [4], методів оцінки даних за допомогою статистичних критеріїв. Для обчислення балів використовувався Excel 2016, а для математико-статистичної обробки даних використовувалася статистична програма IBM SPSS Statistics 23. Представлено, описано та проаналізовано результати емпіричного дослідження порушень сну у дітей із розладами аутистичного спектра. Визначено, що для дітей із розладами аутистичного спектра характерні більш виражені труднощі зі сном, ніж у нормотипових дітей, окрім показників переходу від сну до пробудження, гіпергідрозу сну та денної сонливості. Визначено, що найбільш вираженими показниками порушень сну у дітей з аутизмом є розлади ініціації/підтримання сну, розлади пробудження, проблеми з відходом до сну, тривожність під час сну та денна сонливість. Такі показники, як розлади дихання під час сну, розлади переходу від сну до пробудження, розлади надмірної сонливості, гіпергідроз сну, тривалість сну, нічні прокидання, парасомнії, в цієї категорії дітей майже не виражені та загалом відповідають рівню нормотипової дитини.

Ключові слова: сон, порушення сну, розлади аутистичного спектра, аутизм, РАС.

Постановка проблеми. Не викликає сумнівів важливість сну для організму людини, зокрема, в дитячому віці. Адже сон впливає на фізичний стан та емоційне самопочуття дітей, їхній загальний розвиток, а його порушення навіть можуть стати перешкодою у навчанні та вихованні. Дослідження показують, що порушення сну призводять до погіршення пізнавальних процесів і появи поведінкових проблем у дітей, окрім того, у них може відбуватися затримка зросту, надмірна збудливість протягом дня, дефіцит уваги та зниження академічної успішності. Виявлено, що поширеність порушень сну становить від 44 % до 83 % у дітей з РАС. У нормотипових дітей цей показник сягає від 20 % до 40 %. Сучасні дослідження також довели, що сон дітей з аутизмом відрізняється від сну інших дітей приблизно від 30 місяців. Окрім того, було визначено,

що порушення сну в дітей із розладами аутистичного спектра чинять вагомий вплив на якість сну їхніх батьків і створюють додатковий стрес для всієї сім'ї. Національний фонд сну США разом із Best Practice Project Management визначив, що діти з РАС є однією з найбільш пріоритетних груп для дослідження сну. Корекція та лікування порушень сну дітей з аутизмом дає можливість покращити денну поведінку дітей і функціонування сім'ї, яка виховує таку дитину, загалом [1; 2; 4].

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Зараз проблема сну в дітей із розладами аутистичного спектра є одним із провідних напрямів клінічних досліджень у світі. Зокрема, вивчаються кореляції між труднощами сну і поведінковими проблемами в дітей з аутизмом (Mazurek & K. Sohl, 2016); зв'язок між проблемами сну, нейробіологічними змінами,

основними симптомами розладу аутистичного спектра та супутніми психічними захворюваннями (Mazzone et. al., 2018); взаємозв'язок між обробкою сенсорної інформації та сном за аутизму (Tzischinsky et. al., 2018); гігієна сну у дітей з аутизмом (Richdale & Schreck, 2019); порушення сну в дітей і підлітків із PAC: діагностика, епідеміологія та корекція (Cortese, Wang, Angriman, Masi & Bruni, 2020) та ін. [1; 2; 4].

В Україні дослідження порушень сну у дітей із розладами аутистичного спектра залишаються актуальними, ми вважаємо цей напрям досліджень багатообіцяючим у розумінні механізмів порушень сну в дітей і підлітків із розладами аутистичного спектра, що дасть змогу розробити нові напрями втручання для спеціалістів і рекомендації для батьків щодо допомоги дітям та їхнім сім'ям [1–4].

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання визначених завдань було використано такі методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз (метод критичного аналізу, метод узагальнення, метод систематизації досліджуваної проблеми на основі осмислення першоджерел), кількісний та якісний аналіз, методи математичної статистики, тестування: Шкала порушень сну в дітей (адаптація Вакулєнко, 2020) [3], Опитувальник особливостей сну в дітей (адаптація Вакулєнко, 2020) [4]. Дослідження проводилося на базі БО «Школа-Сходинки для дітей з аутизмом» м. Києва, ГО «Дитина з майбутнім», інклюзивного дитячого табору «Космотабір» та Центру соціальної адаптації підлітків з інвалідністю «Open for you» від ГО батьків, що виховують дітей з інвалідністю «Бачити серцем» (м. Київ), ГО «Ми разом» – асоціації батьків дітей з аутизмом (м. Київ), ГО «Простір без обмежень» (м. Львів), «Сенсорії» (українського виробника обладнання для сенсорної інтеграції), Реабілітаційного центру «Сенс» м. Черкаси, Inclusive friendly-Інклюзивно привітні (соціальний проєкт від ГО «Відчуй»), ЗОШ № 236 м. Києва, Самбірської гімназії (м. Самбір, Львівська обл.), ДНЗ № 2 м. Самбора Львівської області, ДНЗ № 13 м. Самбора Львівської області, ІРЦ Самбірської міської ради, ІРЦ Ірпінської міської ради, Центру раннього втручання м. Одеса, ІРЦ Ємільчинської міськради Житомирської області, загалом у дослідженні взяли участь 505 респондентів, віком 3–16 років (експериментальна група – 213 дітей із розладами аутистичного спектра; контрольна група – 303 нормотипових дітей).

Авторами інструменту «Шкала порушень сну для дітей» є група італійських дослідників: Bruni O., Ottaviani S., Gidetti V., Romoli M., Innocenzo M., Cortezzi F., Giannotto F. Шкала порушень сну у дітей складається з 26 питань, які підраховуються за 5-бальною шкалою Лайкерта. Призначення цього діагностичного інструменту – класифікувати порушення сну в дітей. Крім загального показника порушень, шкала використовує 6 підшкал: розлади, пов'язані з ініціацією і підтриманням сну; розлади дихання під час

сну; розлади пробудження; розлади переходу від сну до пробудження; розлади надмірної сонливості; гіпергідроз сну [3; 5]. Нами було проаналізовано оригінальну методичку The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC), перекладено її українською мовою та успішно адаптовано, апробовано та стандартизовано на вибірці українських нормотипових дітей і дітей з розладами аутистичного спектра [3].

Авторами адаптованого нами діагностичного інструменту «Опитувальник особливостей сну в дітей» (Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ) є група дослідників: Owens J.A., Spirito A., McGuinn M. (2000) [4; 6; 7]. Методика складається з 33 питань, відповіді на які такі: «зазвичай», «інколи» та «рідко/ніколи». Твердження є прямими та оберненими, відбувається підрахунок за загальним балом і за підшкалами опитувальника (усього 7 підшкал – «проблеми з відходом до сну» (7 тверджень), «тривалість сну» (3 твердження), «нічна тривожність» (4 твердження), «нічні пробудження» (3 твердження), «парасомнії» (7 тверджень), «порушення дихання під час сну» (3 твердження), «денна сонливість» (8 тверджень)) [4]. Призначення діагностичного інструменту – визначити та класифікувати порушення сну в дітей. CSHQ показав високі психометричні показники та виявився корисним інструментом для оцінки порушень сну в дітей у клінічних і неклінічних групах населення [4; 6; 7].

Опитувальник характеризується задовільними показниками внутрішньої узгодженості тверджень, конструктивної валідності та надійності, даючи змогу об'єктивно оцінити порушення сну в дітей. Виявлені за його допомогою порушення сну підтверджуються об'єктивними методами діагностики, зокрема актиграфією. Доведено, що оцінка якості сну дитини можлива на основі відомостей, отриманих від батьків, за використання стандартизованих опитувальників [4]. Нами було проаналізовано оригінальну методичку, перекладено її українською мовою та успішно адаптовано, апробовано та стандартизовано на вибірці українських нормотипових дітей та дітей із розладами аутистичного спектра [4].

Вибірки були розділені на чотири групи відповідно до рівня вираженості досліджуваної риси – з урахуванням середнього сумарного бала, значень стандартних відхилень, а також мінімального і максимального набраного сумарного бала (проблеми відсутні або незначні; легкий ступінь вираженості проблеми; середній ступінь вираженості проблеми, високий ступінь вираженості проблеми). Результати за методикою «Шкала порушень сну в дітей» наведено в таблиці 1 (експериментальна група) та таблиці 2 (контрольна група). Результати за методикою «Опитувальник особливостей сну в дітей» – у таблиці 4 (експериментальна група) та таблиці 5 (контрольна група). Для зручності сприймання дані візуалізовано на рисунках – результати експериментальної групи за методикою «Шкала

порушень сну в дітей» (див. рис. 1), результати контрольної групи за методикою «Шкала порушень сну в дітей» (див. рис. 2), результати експериментальної групи за методикою «Опитувальник особливостей сну в дітей» (див. рис. 3), результати контрольної групи за методикою «Опитувальник особливостей сну в дітей» (див. рис. 4.)

Як ми бачимо з таблиць і рисунків, є вагома різниця між експериментальною та контрольною групою за такими показниками, як розлади ініціації/підтримання сну, розлади пробудження та за загальним показником. Ми робимо висновок, що ці порушення є найбільш вираженими та найчастіше трапляються в дітей із розладами аутистичного

Таблиця 1

Результати експериментальної групи за методикою «Шкала порушень сну в дітей»

Параметри	Середній загальний коефіцієнт	Проблеми відсутні або незначні		Легкий ступінь вираженості проблеми		Середній ступінь вираженості проблеми		Високий ступінь вираженості проблеми	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Розлади ініціації / підтримання сну	18	25	12	26	12	61	28	105	48
Розлади дихання	5	56	26	57	26	53	24	51	24
Розлади пробудження	6	19	9	55	25	40	18	103	48
Розлади переходу від сну до пробудження	10	84	39	39	18	58	27	36	16
Розлади надмірної сонливості	7	126	58	24	11	36	17	31	14
Гіпергідроз сну	3	104	48	57	26	26	12	30	14
Загальний бал	48	35	16	43	20	53	24	86	40

Таблиця 2

Результати контрольної групи за методикою «Шкала порушень сну в дітей»

Параметри	Середній загальний коефіцієнт	Проблеми відсутні або незначні		Легкий ступінь вираженості проблеми		Середній ступінь вираженості проблеми		Високий ступінь вираженості проблеми	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Розлади ініціації / підтримання сну	12	150	50	63	21	68	22	22	7
Розлади дихання	4	156	51	77	26	40	13	30	10
Розлади пробудження	4	188	62	72	24	28	9	15	5
Розлади переходу від сну до пробудження	10	95	32	55	18	101	33	52	17
Розлади надмірної сонливості	8	76	25	67	22	95	31	65	22
Гіпергідроз сну	3	168	55	41	14	44	15	50	16
Загальний бал	41	107	35	98	33	55	18	43	14

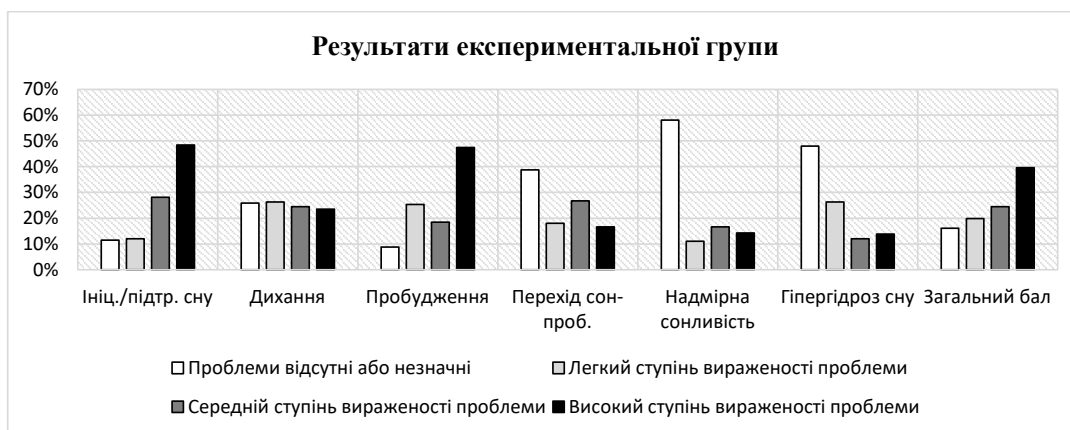


Рис. 1. Результати експериментальної групи за «Шкалою порушень сну в дітей»

спектра. За показником гіпергідроз сну не було виявлено розбіжностей між експериментальною та контрольною групою, тобто можна зробити висновок, що ця проблема є менш вираженою та рідше трапляється в дітей з аутизмом. Було виявлено мінімальні відмінності за показником «розлади дихання під час сну», а в дітей з аутизмом максимальний рівень прояву за цим показником – легкий.

Контрольна група продемонструвала відсутність проблем за всіма показниками, окрім показників «розлади переходу від сну до пробудження» та «розлади надмірної сонливості». Цікавим фактом виявилось те, що за цими показниками контрольна група показала вищий рівень, ніж експериментальна, в якій переважала відсутність таких порушень. Ми можемо зробити висновок, що для дітей

Таблиця 3

Порівняння експериментальної та контрольної груп

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значення	Рішення
1	Розподіл Загальний бал є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
2	Розподіл Ініціація/підтримання сну є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
3	Розподіл Розлади дихання є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
4	Розподіл Розлади пробудження є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
5	Розподіл Перехід від сну до пробудження є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,109	Нульова гіпотеза приймається.
6	Розподіл Надмірна сонливість є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
7	Розподіл Гіпергідроз сну є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,615	Нульова гіпотеза приймається.

Виводяться асимптотичні значущості. Рівень значущості дорівнює 0,05.

Таблиця 4

Результати експериментальної групи за методикою «Опитувальник особливостей сну в дітей»

Параметри	Середній загальний коефіцієнт	Проблеми відсутні або незначні		Легкий ступінь вираженості проблеми		Середній ступінь вираженості проблеми		Високий ступінь вираженості проблеми	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Проблеми з відходом до сну	12	36	17	57	26	54	25	70	32
Тривалість сну	4	117	54	42	19	13	6	45	21
Нічна тривожність	7	47	22	40	18	67	31	63	29
Нічні пробудження	5	77	35	23	11	48	22	69	32
Парасомнії	9	68	32	44	20	44	20	61	28
Порушення дихання під час сну	3	158	73	28	13	19	9	12	5
Денна сонливість	13	58	27	48	22	52	24	59	27
Загальний бал	50	44	20	63	29	50	23	60	28

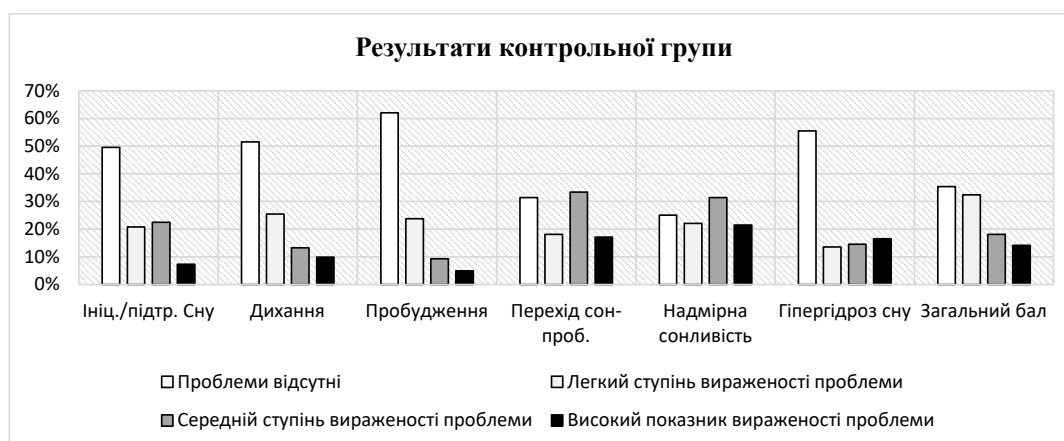


Рис. 2. Результати контрольної групи за «Шкалою порушень сну в дітей»

із типовим розвитком характерні такі порушення сну, як перехід від сну до пробудження та надмірна сонливість, проте ці порушення не є характерними для дітей з аутизмом. За допомогою статистичного аналізу з використанням критерію U Манна-Вітні для незалежних вибірок було доведено значущість розбіжностей між вибірками за всіма показниками, окрім переходу від сну до пробудження та гіпергідрозу сну (див. табл. 3). Отже, дані, отримані нами, можна вважати валідними та такими, що дійсно відображають картину порушень дисфункції сенсорної інтеграції в дітей із розладами аутистичного спектра.

Далі наведено дані за методикою «Опитувальник особливостей сну в дітей» (табл. 4).

З таблиць і рисунків видно відмінності у вираженості порушень сну експериментальної та контрольної груп. Виявлена вагома різниця між експериментальною та контрольною групою за такими показниками, як проблеми з відходом до сну та нічна тривожність. Ми робимо висновок, що ці порушення є найбільш вираженими та найчастіше трапляються в дітей із розладами аутистичного спектра. За показниками

«тривалість сну», «нічні прокидання», «парасомнії» та «порушення дихання під час сну» не було виявлено значних розбіжностей між експериментальною та контрольною групою, тобто можна зробити висновок, що ці проблеми є менш вираженими та рідше трапляються в дітей з аутизмом. Ми спостерігаємо цікаву картину за показником денної сонливості – діти з аутизмом проявили однаковою мірою і відсутність проблеми, і високий показник вираженості проблеми за цим показником. Ми можемо пояснити це особливостями патогенезу розладів аутистичного спектра, де часто спостерігається «мозаїчна» картина порушень. Цю «мозаїчність» ми можемо простежити і за розподілом відсотків за вираженістю проблеми – контрольна група переважно демонструє зниження чи збільшення певного показника, у експериментальної групи більша варіативність у вираженості розподілів за показниками. За допомогою статистичного аналізу з використанням критерію U Манна-Вітні для незалежних вибірок було доведено значущість розбіжностей між вибірками за всіма показниками, окрім показника «денна сонливість» (див. табл. 6).

Таблиця 5

Результати контрольної групи за методикою «Опитувальник особливостей сну в дітей»

Параметри	Середній загальний коефіцієнт	Проблеми відсутні або незначні		Легкий ступінь вираженості проблеми		Середній ступінь вираженості проблеми		Високий ступінь вираженості проблеми	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Проблеми з відходом до сну	11	105	35	72	24	70	23	56	18
Тривалість сну	3	228	75	36	12	14	5	25	8
Нічна тривожність	6	126	42	55	18	78	26	44	14
Нічні пробудження	4	192	63	50	16	35	12	26	9
Парасомнії	8	164	54	72	24	37	12	30	10
Порушення дихання під час сну	3	257	85	23	7	12	4	11	4
Денна сонливість	12	91	30	72	24	85	28	55	18
Загальний бал	48	87	29	90	30	68	22	58	19

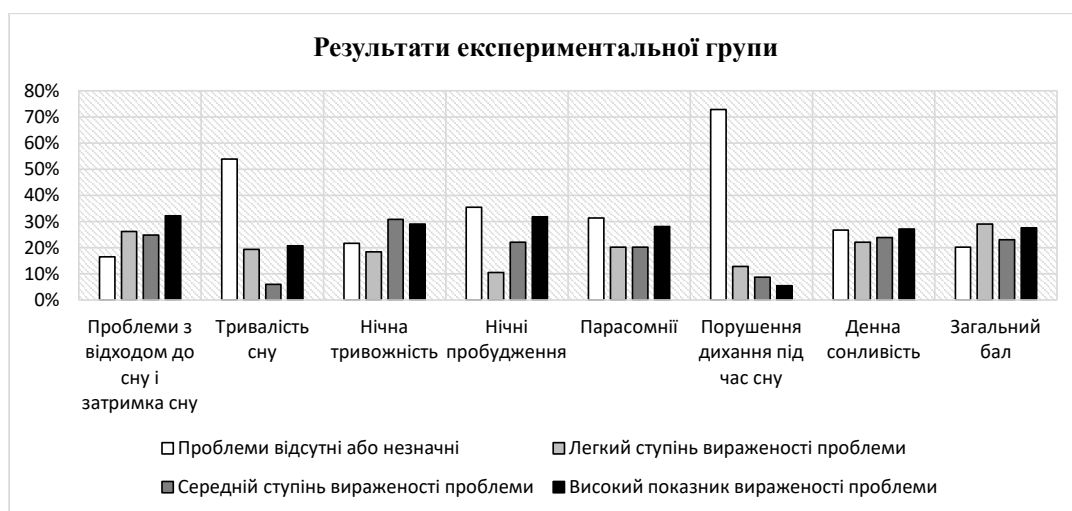


Рис. 3. Результати експериментальної групи за «Опитувальником особливостей сну в дітей»

Варто зазначити, що «Шкала порушень сну в дітей» є більш вагомою саме у визначенні порушень сну, а «Опитувальник особливостей сну в дітей» показує характерні особливості сну, проте може вказувати і на порушення за високих показників за шкалами та загальним балом.

Висновки. Вивчення порушень сну і пов'язаних із ними етіологічних факторів при РАС в Україні все ще перебувають у зародковому стані та потребують подальших досліджень. Згідно із завданнями статті, нами було проаналізовано сучасні дослідження за тематикою статті, описано емпіричне дослідження особливостей і порушень сну в дітей із РАС, було підтверджено, що для них характерні більш виражені труднощі зі сном, ніж у нормотипових дітей, окрім показників «перехід від сну до пробудження»,

«гіпергідроз сну» та «денна сонливість». Визначено, що найбільш вираженими показниками порушень сну в дітей з аутизмом є «розлади ініціації/підтримання сну», «розлади пробудження», «проблеми з відходом до сну», «тривожність під час сну» та «денна сонливість». Такі показники, як «розлади дихання під час сну», «розлади переходу від сну до пробудження», «розлади надмірної сонливості», «гіпергідроз сну», «тривалість сну», «нічні прокидання», «парасомнії» в цієї категорії дітей майже не виражені та відповідають рівню нормотипової дитини. Наступним завданням ми вбачаємо дослідження порушень сну за віковими категоріями, включно з дошкільним, молодшим шкільним і підлітковим віком, що допоможе нам визначити більш чітку картину порушень сну при аутизмі за віком.

Таблиця 6

Порівняння експериментальної та контрольної груп

	Нульова гіпотеза	Критерій	Значення	Рішення
1	Розподіл Загальний бал є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,014	Нульова гіпотеза відхиляється.
2	Розподіл Проблеми з відходом до сну є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
3	Розподіл Тривалість сну є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
4	Розподіл Нічна тривожність є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
5	Розподіл Нічні пробудження є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
6	Розподіл Парасомнії є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,000	Нульова гіпотеза відхиляється.
7	Розподіл Розлади дихання під час сну є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,001	Нульова гіпотеза відхиляється.
8	Розподіл Денна сонливість є однаковим для категорій Норма/Аутизм	Критерій U Манна-Вітні для незалежних вибірок	,124	Нульова гіпотеза приймається.

Виводяться асимптотичні значущості. Рівень значущості дорівнює 0,05.

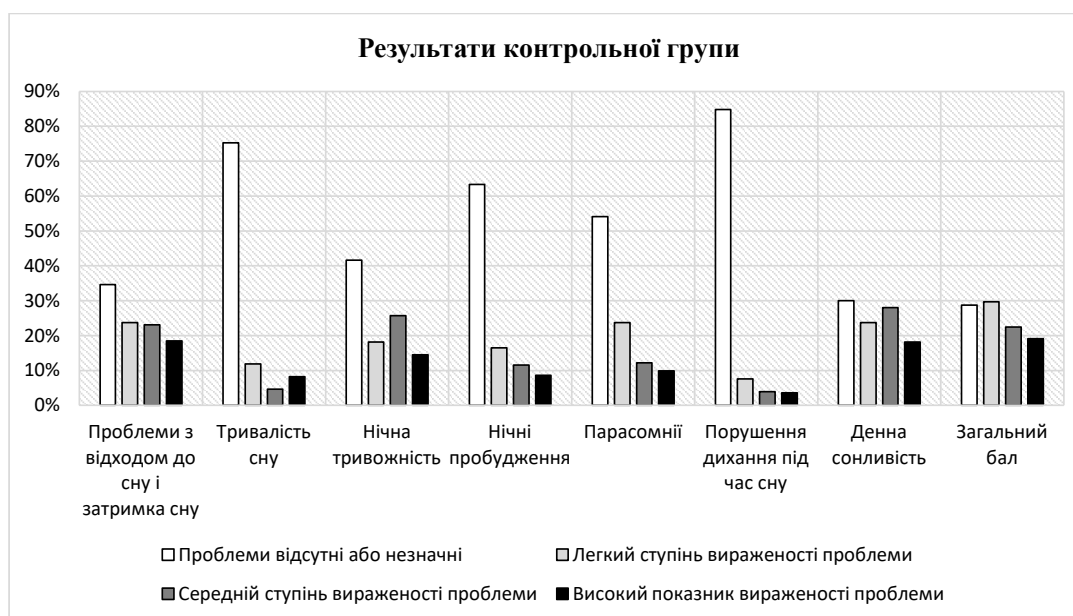


Рис. 4. Результати контрольної групи за «Опитувальником особливостей сну в дітей»

Література:

1. Вакуленко Ю.В. Порушення сну у дітей з розладами аутистичного спектра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. № 38. С. 170–175.
2. Вакуленко Ю.В. Сенсорна дисфункція як чинник порушення сну у дітей з розладами аутистичного спектра. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 6. Т. 1. С. 101–105.
3. Вакуленко Ю.В. Шкала порушень сну у дітей (The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC)): Адаптація на українській вибірці нормотипових дітей та дітей з розладами аутистичного спектра. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1 (у друці).
4. Вакуленко Ю.В. Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): Адаптація на українській вибірці. *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. 48. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2020 (у друці).
5. Bruni O., Ottaviano S., Guidetti V. et al. The Sleep Disturbance Scale for Children (SDSC). Construction and validation of an instrument to evaluate sleep disturbances in childhood and adolescence. *J. Sleep Res.* 1996 Dec; No. 5(4). P. 251–261.
6. Goodlin-Jones B.L., Sitnick S.L., Tang K., Liu J., Anders T.F. The Children's Sleep Habits Questionnaire in toddlers and preschool children. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*. 2008. No. 29 (2). P. 82–88. PMID 18478627.
7. Owens J.A., Spirito A., McGuinn M. The Children's Sleep Habits Questionnaire (CSHQ): psychometric properties of a survey instrument for school-aged children. *Sleep*. 2000. No. 23(8). P. 1043–1051. PMID 11145319.

Vakulenko Yu. V. An empirical study of sleep disorders in children with autism spectrum disorder

The article considers and analyzes the problem of sleep disorders in children with autism spectrum disorder (ASD), draws attention to the need to study the features of sleep and its disorders in children with autism in the national sample, describes and analyzes the results of an empirical study of sleep disorders in children with autism spectrum disorder. The data on sleep problems specific to children with autism, which differentiate them from typical children, are presented. Attention is paid to the effect of sleep disorders on the day-to-day functioning of children with autism – the emergence of behavioral difficulties, impairment of cognitive function, decreased learning success, growth retardation, excessive excitability during the day, attention deficit, negative impact on their physical state and emotional well-being of children, their overall development. The study used the methods of theoretical analysis of contemporary research on the topic of the article, questioning parents using adapted methods Sleep disturbances scale for children (adaptation Vakulenko, 2020) [3] and Children's Sleep Habits Questionnaire (adaptation Vakulenko, 2020) [4], assessment methods data using statistical criteria. Excel 2016 was used to calculate the scores, and the statistical program IBM SPSS Statistics 23 was used for mathematical and statistical data processing. The results of empirical study of sleep disorders in children with autism spectrum disorder are presented, described and analyzed. It is determined that children with autism spectrum disorder have more pronounced difficulty sleeping than typical children, except indicators of transition from sleep to awakening, hyperhidrosis of sleep and daytime sleepiness. The most pronounced indicators of sleep disorders in children with autism were found to be disorders of initiating and maintaining sleep, disorders of arousal, bedtime resistance and sleep onset delay, sleep anxiety and daytime sleepiness. Indicators such as sleep breathing disorders, sleep-wake transition disorders, disorders of excessive somnolence, sleep hyperhidrosis, sleep duration, night wakings, parasomnias in this category of children are almost not expressed and correspond to the level of a normotypical child.

Key words: sleep, sleep disorders, autism spectrum disorder, autism, ASD.

УДК 159.964.3
DOI

О. В. Королович

психолог PhD, перинатальний психотерапевт,
арттерапевт, сертифікований системно-сімейний терапевт

СИМПТОМОКОМПЛЕКС ПСИХОГЕННОГО БЕЗПЛІДДЯ: НАПРЯМИ ДІАГНОСТИКИ ТА ТЕРАПІЇ

Стаття присвячена проблемі виникнення та розвитку психогенного безпліддя. Психогенне безпліддя, або безпліддя неясного ґенезу – одна з найскладніших теоретичних проблем сучасної медицини, а також перинатальної, медичної психології та психології сім'ї. У психології виділяють такі детермінанти психогенного безпліддя, як: конфліктне дитинство (некерована сексуальна поведінка батьків, насилля тощо), соціальні фактори сім'ї, наприклад негативні взаємовідносини; страх перед вагітністю, пологами та материнством; протиріччя між професійними та сімейними мотивами; хронічний стрес; синдром очікуваної вагітності; психологічні особливості жінок тощо. Але в цього діагнозу є також глибинні причини та глибинні наслідки. Описано основний симптомокомплекс цього діагнозу, що проявляється на фізичному, емоційному, соціальному та ментальному рівнях. Перший і головний симптомокомплекс – це напруження: фізичне напруження, що проявляється як гіпертонус м'язів, особливо м'язів репродуктивної сфери, порушення гормональних процесів; емоційне напруження: стрес, злість, вина, синдром очікування вагітності тощо; ментальне напруження – наявність нав'язливих думок про вагітність і дитину; соціальне напруження: конфліктність, деструктивність відносин, брак професійної та життєвої соціалізації. Напруження як комплексне явище, у свою чергу, відбивається на всіх сферах життя жінки: на сексуальній, професійній, сфері відносин із чоловіком і батьками. У статті також описано інші симптомокомплекси, такі як: деструкція сімейної системи, порушення формування материнської домінанти, відсутність сформованої психологічної готовності до материнства тощо. І насамкінець у статті аналізується характер самопрояву жінки з діагнозом психогенного безпліддя. Перспективами подальших розвідок буде конкретизування ефективних методів діагностики для визначення факторів психогенного безпліддя та основних методів терапії ментальної, емоційної, мотиваційно-потребової, ціннісної, духовної та соціальної сфер жінок, яким поставлено цей діагноз.

Ключові слова: безпліддя, психогенне безпліддя, безпліддя неясного походження, психічне напруження, емоційне напруження, гормональна дисфункція, симптоми психогенного безпліддя.

Постановка проблеми. За даними МОЗ України, з 12,3 млн жінок репродуктивного віку близько 1 млн жінок мають діагноз «безпліддя». Відсоток «безпліддя неясного походження» або «психогенного безпліддя» із загальної кількості жінок, які не мають можливості завагітніти, становить 15–20 %. Інакше кажучи, кожна п'ята безплідна жінка не може зачати не за медичними причинами, не через функціональні порушення репродуктивної сфери, а за низкою інших причин, що беруть початок у психіці жінки.

З приводу походження симптомів та явищ, що об'єднуються діагнозом «безпліддя неясного ґенезу», у психології дуже мало об'єктивних обґрунтованих теорій і досліджень.

Проблемою материнства займалися такі зарубіжні та вітчизняні дослідники, як: Р. Балзам, Г.Г. Філіппова, Д.В. Віннікот, В.О. Рамі, Н.О. Чичеріна, Р.В. Овчарова, С.Ю. Мещарікова, А.А. Піскопель, Л.Б. Шнейдер, Г.Я. Варга, В.І. Брутман, І.Ю. Хамітова та інші.

І.А. Аршавський вивчав особливості формування материнської домінанти. Д.Л. Розенелд та Е. Мітчелл визначили етапи емоційного реагу-

вання на безплідність: здивування, горе, злість, ізоляція, заперечення, згода.

К.Л. Мак-Еван досліджував ситуації, в яких у безплідних жінок можуть виникнути психічні розлади.

В. Сатир, М. Бовен, С. Мінухін вивчали особливості сімейних систем і взаємодій пар, у яких проявляється симптомокомплекс психогенного безпліддя.

Г. Дойч описала психологічні особливості та типи жінок, які страждають або схильні до психогенного безпліддя.

Г.Г. Філіппова визначила етапність формування материнської сфери і описала їхній зв'язок із порушенням репродуктивних функцій жінок.

Але проблема того, що і якими методами діагностувати в симптомокомплексі психогенного безпліддя для визначення адекватних психотерапевтичних впливів досі залишається актуальною та невивченою, попри велику кількість намагань дослідників скласти теоретичну та практичну базу діагностики та терапії комплексу симптомів психогенного безпліддя.

Мета статті – описати основний симптомокомплекс психогенного безпліддя для визначення

напрямів діагностики та терапії, що базується на багатолітньому психотерапевтичному досвіді автора статті.

Виклад основного матеріалу. Дослідники виділяють такі детермінанти психогенного безпліддя, як: конфліктне дитинство (некерована сексуальна поведінка батьків, насилля тощо), соціальні фактори сім'ї, наприклад негативні взаємовідносини; страх перед вагітністю, пологами та материнством; протиріччя між професійними та сімейними мотивами; хронічний стрес; синдром очікуваної вагітності; психологічні особливості жінок. Наприклад, Г. Дойч описує такі [1]:

1) жінки-діти: незрілі, чутливі, розбірливі жінки, по-дитячому вередливі щодо чоловіка, схильні до функціональних розладів;

2) агресивно-домінуючі жінки, що не визнають свою жіночність;

3) жінки-матері свого чоловіка, що присвячують своє життя чоловіку повністю;

4) жінки, що присвятили своє життя ідейним або іншим інтересам.

Г.Г. Філіппова [10] на основі власних досліджень робить такий висновок: «Якщо реалізація репродуктивної функції вступає в конфлікт із задоволенням будь-яких інших потреб жінки, то виникають підстави для формування психосоматичних механізмів психологічної захисту, метою яких стає репродуктивна система, що може сприяти формуванню низки порушень її функціонування, зокрема безпліддя».

У психосоматиці виділяють також такі причини психогенного безпліддя: страх вагітності та/або материнства; батьківські установки (система табу); синдром мертвої матері, що виділив психоаналітик А. Грін (гострий стан горя втрати дитини, зокрема ненародженої); жінка відчуває себе багатодітною матір'ю власних батьків, прабаб'яків та інших родичів; негативний досвід інших поколінь (смерть при пологах, втрата дітей батьками тощо).

У психоаналізі виділяються такі детермінанти, як підсвідома або свідомо ненависть жінки до себе, глибинна образа та ненависть до чоловіків (або чоловіка), конфліктні та фрустровані відносини з матір'ю.

Можна сказати, що дослідники виділяють безліч детермінантів психогенного безпліддя, але в них немає цілісності, системи, натомість є вторинність щодо явищ, що дійсно породжують схильність до психогенного безпліддя. Тобто те, що дослідники приймають за причини, часто є джерелом психогенного безпліддя і навпаки. Тому нашим завданням є систематизація усіх проявів і симптомів на основі власного психотерапевтичного досвіду роботи з психогенним безпліддям.

Якщо говорити про психогенне безпліддя, воно розвивається і викликає порушення на всіх рівнях життєдіяльності жінки: і на психічному, і на емоційному, і на фізичному, і на соціальному.

Завжди, коли йдеться про якийсь деструктивний процес, ми спостерігаємо і говоримо про напругу.

На фізичному рівні в жінок із діагнозом «безпліддя неясного походження» спостерігаються гіпертонус м'язів усього тіла, особливо м'язів репродуктивної сфери, порушення дихання, яке характеризується посиленою частотою і поверховістю, порушення сну (безсоння, подовження або скорочення фаз довгого/короткого режимів сну), психосоматичні явища і захворювання; порушення менструального циклу; зниження лібідо; хронічний стрес і т.д.

На рівні психіки ми спостерігаємо порушення роботи симпатичних і парасимпатичних відділів ЦНС, коли симпатичний відділ у режимі інтенсивної роботи, а робота парасимпатичного відділу мінімізована.

Ментальна напруга проявляється в неконструктивних глибинних переживаннях, у появі нав'язливих думок про зачаття, нав'язливих ідей про необхідність завагітніти і народити дитину.

Здорова жінка, зі сформованої материнської домінантою, психологічно готова запросити у своє життя малюка і відкрита до всіх процесів, пов'язаних із зачаттям, вагітністю, пологами, вихованням і вирощуванням дитини, тобто в цьому випадку дитина в цих процесах наділена суб'єктивністю, тобто є суб'єктом – активним учасником усіх цих процесів.

Одне з визначень суб'єктивності, що належить С.Л. Рубінштейну, говорить про те, що це поняття відображує здатність людини впливати на навколишній світ і людей, змінювати і творчо перетворювати їх. У жінок із психогенним безпліддям дитина виступає скоріше об'єктом, набуття якого робить можливим зняття ментального, емоційного, психічного і фізичного напруження і тільки. Дитина є втіленням виконання бажання; тим, що жінка хоче отримати будь-що-будь; нав'язливою метою.

З погляду психотерапії та психоаналізу, коли йдеться про мотивацію, цілепокладання, про завдання, їхнє вирішення і способи досягти цілей, то йдеться про жіночу глибинну частину, про Внутрішнього Чоловіка. Поставити мету, вирішити завдання, спланувати дії для досягнення мети – усе це чоловічі стратегії поведінки. Жіночі ж стратегії, прояв внутрішньої жіночої частини нашої психіки – це «я відкрита, я наповнена, в мене є чим поділитися з майбутньою дитиною, і тому я готова, я запрошую і чекаю дитину, я приймаю всі процеси, пов'язані з цим».

Моя багатолітня психотерапевтична практика дає мені змогу стверджувати, що в жінок із психогенним безпліддям унаслідок причин різного характеру внутрішня чоловіча частина проявлена більше, ніж внутрішня жіноча. Це і лежить в основі

цього симптомокомплексу та того, що дитина виступає самоціллю, об'єктом, ідеєю; неможливість реалізувати або досягти її викликає сильну ментальну напругу в жінок із психогенним безпліддям.

Наступне, що спостерігається в жінок із таким діагнозом, – це порушення афективної сфери та низький рівень розвитку емоційного інтелекту.

По-перше, неможливість завагітніти викликає масу емоцій, з якими жінка не може впоратися і які з часом проявляються все більше і все більше накопичуються у вигляді фізичного напруження і психосоматичних проявів: сором і вина через неможливість бути «нормальною», виконати жіноче призначення; злість на себе і партнера; зниження почуття самоцінності; спотворене самоприйняття або неприйняття себе і свого тіла; зниження лібідо, рідкість або відсутність оргазму; емоційне вигорання, яке проявляється у зниженій інтенсивності емоцій або в повній відсутності емоційного реагування; афективні спалахи і т.д.

Що стосується емоційного інтелекту взагалі, то жінки з діагнозом «психогенне безпліддя» мають масу табу на проживання емоцій, особливо злості; вони погано диференціюють власні емоційні стани, не вмюють ні висловлювати свої почуття адекватно, ні говорити про них, ні проживати конструктивно. Все вищеописане викликає дуже сильне емоційне напруження, стан хронічного стресу, неможливості розслабитися і в кінцевому підсумку зачати дитину.

Напруга проявляється також і в соціальному житті жінки, а саме: у шлюбі, кар'єрі, відносинах з іншими людьми, особливо з близькими.

Постійний стрес, нав'язлива ідея зачати і народити дитину не дають жінці самоактуалізуватися, проявитися, досягти успіху в інших соціальних ролях.

У взаєминах із партнером найчастіше діагностуються деструктивні моделі відносин: жертва – агресор, батько – дитина та інші. У таких парах узагалі не йдеться про зрілі партнерські взаємини. Конфлікти, звинувачення одне одного, тиск із боку партнера або інших близьких людей, перекладання відповідальності, а в результаті постійно зростаюче напруження від неможливості зачати дитину і, за статистичними даними, у 70 % пар 0 розлучення.

У відносинах із батьками, особливо з матір'ю, також діагностуються порушення. Можна говорити про біографічну психотравматизацію жінок, що страждають психогенним безпліддям. Це завжди порушені відносини з матір'ю на тому чи іншому етапі психоемоційного розвитку, і як результат – порушення розвитку як внутрішньої жіночої частини, так і материнської сфери в жінок.

Ідеться про різні процеси, що впливають на розвиток материнської домінанти дівчинки і жінки. Це й особливості внутрішньоутробного розвитку, порушення протікання пренатального і неонатального періодів; це й порушення емоційної прихильності матері (чи батька) до дівчинки в ранньому віці; це й порушення материнства як конструкту в сімейній системі, коли в декількох поколінь жінок роду спостерігаються різного характеру порушення розвитку та протікання материнства; порушення формування материнської домінанти

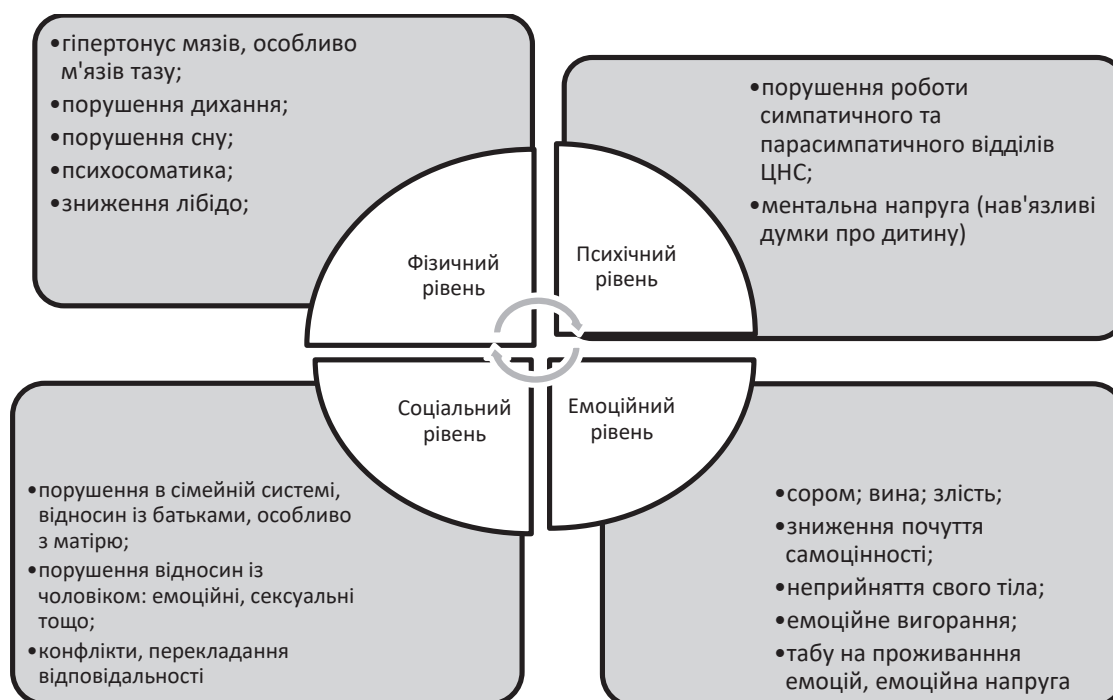


Рис. 1. Симптомокомплекс психогенного безпліддя

в онтогенезі, які, за Г.Г. Філіпповою, має кілька основних етапів: взаємодія з матір'ю на ранніх стадіях розвитку, розвиток материнської сфери в ігровій діяльності, нянчення братів/сестер і т.д.

Тобто якщо сумувати все вищесказане, психогенне безпліддя бере своє джерело в усіх сферах життя жінки та є джерелом напруження в них. Ми говоримо про взаємообумовленість симптомів, що представлено на рис. 1; про взаємообумовленість, що бере свій початок, розвивається та проявляється як комплекс симптомів, в якому кожен елемент є і джерелом, і причиною, і наслідком інших. Це система, в якому кожен елемент взаємопов'язаний із іншими, тож як діагностичні, так і психотерапевтичні завдання роботи з цим діагнозом також повинні бути системними.

Висновки. Отже, ми визначили основний симптомокомплекс жінок, що мають діагноз «психогенне безпліддя». Він проявляється на фізичному, фізіологічному, ментальному, емоційному і соціальному рівнях життєдіяльності жінки у вигляді напруги і дисфункцій. Для успішної терапії психогенного безпліддя необхідний психотерапевтичний вплив на всі названі рівні. Лікування повинно бути спрямоване не тільки на відновлення функцій усіх систем організму, не тільки репродуктивної, а й нервової, ендокринної, травної систем, але також і на подолання дисфункцій у сімейній системі, на подолання наслідків порушень формування материнської домінанти, на формування емоційного інтелекту, на розвиток внутрішньої жіночої частини жінки. У подальших дослідженнях ми опишемо ефективні методи діагностики для визначення факторів психогенного безпліддя та основні методи терапії ментальної, емоційної, мотиваційно-потребової, ціннісної, духовної й соціальної сфер жінок, яким поставлений цей діагноз.

Література:

1. Дойч Х. Психодинамічний аналіз жіночих сексуальних функцій. Іжевск : Эрго, 2013. 108 с.

2. Королович О.В. Детермінанти психогенного безпліддя: глибинний погляд на проблему. *Psychological journal*. 2018. № 8 (18). С. 86–75.
3. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология : учеб. пособие. 6-е изд. Москва : МЕДпресс информ, 2008. 432 с.
4. Наумич (Королович) О.В. Как сделать ребенка счастливым: Руководство для родителей: как зачать, выносить и родить счастливого ребенка. Київ : Варта, 2007. 192 с.
5. Наумич (Королович) О.В. Взаємозв'язок між особистісною тривожністю жінки та її вагітністю. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Психологічні науки*. Київ, 2007.
6. Наумич (Королович) О.В. Фактори, які впливають на психологічну готовність до материнства. *Наукові праці МАУП. Психологія*. Київ : МАУП, 2007.
7. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной / пер. с англ. Е.И. Замфир под ред. проф. М.М. Решетникова. Санкт-Петербург : совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и Б.С.К., 1997. 206 с.
8. Репродуктивне здоров'я українських жінок – 2014. Попередній звіт. Київ : Київський міжнародний інститут соціології, Центри з контролю та профілактики захворювань (США), березень 2015 р.
9. Федорова Т.А. Клиника, диагностика и лечение «необъяснимого» бесплодия у женщин : автореф. дисс. ... канд. мед. наук. Москва, 1986. 24 с.
10. Филиппова Г.Г. О нарушениях репродуктивной функции и их связь с нарушениями в формировании материнской сферы. *Журнал практического психолога. Тем. вып.: Перинатальная психология и психология родительства*. 2003. № 4–5. С. 83–108.
11. Cox L.W: Infertility: A Comprehensive Programme // *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*. 1975. Vol. 82. P. 2-6.
12. Entre Nous (Европейський журнал по сексуальному і репродуктивному здоров'ю). 2006. № 63. URL: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0011/73955/en63r.pdf.

Korolovych O. V. Symptom complex of psychogenic infertility: ways of diagnosis and treatment

This article is dedicated to the problem of psychogenic infertility origins and development. Psychogenic infertility, aka infertility of unknown origin, is one of the most challenging theoretical problems of modern medicine as well as perinatal, clinical and family psychology. Psychology recognizes the following determinants of psychogenic infertility: troubled childhood (uncontrolled sexual behavior of parents, violence etc.), family social factors e.g. negative relationships; fear of pregnancy, giving birth and motherhood; conflict between career and family motives; constant stress; false pregnancy syndrome; specific psychological traits of women etc. However, this issue also has underlying causes and major consequences. The article describes the main symptom complex of the condition, which manifests itself on physical, emotional, social and mental levels. The first and most significant symptom complex is stress: physical stress through muscle hypertonia, especially in muscles of reproductive system, hormonal dysfunction; emotional stress through tension, anger, guilt, false pregnancy syndrome etc.; mental stress through pregnancy and childbirth obsession; social stress through conflicts, toxic relationships, lack of professional and personal socialization. In turn, stress as a complex phenomenon impacts all aspects of a woman's life, including sexual and professional, as well as her relationships with husband and parents. The article also describes other symptom complexes, such as destruction of a family

system, failure to form a maternal dominant, lack of developed psychological preparedness to motherhood etc. Finally, the authors analyze self-expression of a woman diagnosed with psychogenic infertility. Prospects for further research will be to specify the methods of diagnosis for determining the factors of psychogenic infertility and the basic methods of therapy of the mental, emotional, motivational, need, value, spiritual and social spheres of women who are diagnosed with it.

Key words: *infertility, psychogenic infertility, infertility of unknown origin, psychological stress, emotional stress, hormonal dysfunction, symptoms of psychogenic infertility.*

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 364.62:159.922.8-056.49:004.738.5
DOI

А. О. Лісневська

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі соціального функціонування осіб раннього юнацького віку. Мета статті – розкрити особливості ресурсу соціальної підтримки схильних до інтернет-залежності осіб раннього юнацького віку в контексті їхніх уявлень про світ і себе у світі. Було використано такі методи, як Тест К. Янг'я на інтернет-залежність, Шкалу базисних переконань особистості і Репертуарний тест ситуаційних можливостей Дж. Келлі. Стимульний матеріал Тесту Дж. Келлі було модифіковано відповідно до вікових особливостей і соціальних умов життя старшокласника. Цей Тест дає змогу розкрити ресурс соціальної підтримки старшокласника через визначення того, в яких складних життєвих ситуаціях і до кого зі свого соціального оточення він звертається за допомогою. Отримані результати свідчать про те, що схильні до інтернет-залежності особи раннього юнацького віку мають когнітивну модель світу, відповідно до якої світ – небезпечний, ворожий, а власне «Я» – неповноцінне, некомпетентне. Такі уявлення про світ і про себе у світі мали б орієнтувати особистість обмежувати контакти з навколишньою дійсністю. Проте було виявлено, що схильні до інтернет-залежності особи раннього юнацького віку більш активно звертаються за допомогою до свого соціального оточення під час виникнення складних життєвих ситуацій, ніж їхні не схильні до інтернет-залежності однолітки. Також вони частіше покладаються на самих себе як на джерело соціальної підтримки. На нашу думку, це зумовлено не стільки тим, що вони мають ширше коло контактів, скільки тим, що їм важче визначитися, хто саме з їхнього оточення і в якій складній життєвій ситуації здатен надати їм необхідну допомогу. Звідси й орієнтація на власні сили під час розв'язання складних життєвих ситуацій. Основні висновки дослідження полягають у тому, що схильність до інтернет-залежності в ранньому юнацькому віці є пов'язаною зі специфічними уявленнями про світ і про себе у світі та з недостатньою розвитістю соціальних навичок, які ускладнюють отримання необхідної соціальної підтримки.

Ключові слова: старшокласники, адикція, базисні переконання особистості, спілкування, між-особистісні стосунки, пошук допомоги.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток всесвітньої мережі Інтернет, особливо в XXI ст., призвів до значних змін у способі життя людей. Зміни торкнулися організації побуту, трудової зайнятості, проведення дозвілля. Але не менш потужно вони позначилися на розширенні засобів задоволення потреб. Люди отримали можливість швидко отримувати те, на що раніше їм доводилося витратити значно більше зусиль. І якщо дорослі мають певні ресурси для збереження своєї автономності під час користування Інтернетом, то дітям і молоді значно важче утриматися від занурення в ті можливості, які він пропонує. Одним із негативних наслідків неконтрольованого використання Інтернету може стати інтернет-залежність, яка порушує функціонування людини в соціумі і призводить до руйнування соціальних зв'язків із середовищем.

Поширеною є думка, що особливо небезпечним для формування інтернет-залежності є ранній юнацький вік (16–17 років), оскільки саме в цей період оформлюється характер стосунків особистості з оточенням і загострюються невирішені проблеми, пов'язані зі спілкуванням. У цей час залишається актуальним спілкування з однолітками, хоча саме спілкування набуває вибіркового характеру. Від задоволеності міжособистісними стосунками залежить розвиток особистості та остаточний вибір сфери інтересів [1, с. 47; 2, с. 37]. Отже, соціальне функціонування особистості в ранньому юнацькому віці є вирішальним як для формування інтернет-залежності, так і для пошуку засобів її попередження і подолання.

В останні десятиліття інтернет-залежність активно вивчається в зарубіжній і вітчизняній психології. Останнім часом значної популярності

набула компенсаційна теорія, розроблена в Китаї, яка пропонує своє пояснення розвитку інтернет-залежності в підлітковому та юнацькому віці [2, с. 36]. Відповідно до цієї теорії, інтернет-залежність виникає в підлітків і юнаків як спроба компенсувати ті проблеми, які вони мають у реальному житті. А оскільки більшість їхніх проблем зумовлена незадоволеністю спілкуванням і стосунками, у центрі уваги дослідників опиняється саме соціальне функціонування підлітків та юнаків.

Було описано особистісні характеристики інтернет-залежних підлітків і юнаків, які визначають характер їхнього спілкування та стосунків. Встановлено, що ці особи інтровертовані, сором'язливі, тривожні, частіше страждають від самотності та депресивних переживань, мають низьку самооцінку, схильні уникати проблем і відповідальності [1, с. 47; 3, с. 100–102; 2, с. 37]. Також такі особи вирізняються не досить розвченими комунікативними навичками, які утруднюють їхні соціальні контакти. Виявлено, що їм важко адаптуватися до нових соціальних умов, легко розпочинати, а потім невимушено вести бесіду, вибудовувати стратегію взаємодії, яка дала б їм змогу досягати бажаних цілей. Вони піддатливі до впливів ззовні, їм важко відмовляти та відстоювати свою позицію [1, с. 47]. Водночас такі особи відчайдушно потребують підтримки, схвалення, розуміння, прагнуть посісти лідерські позиції серед однолітків, проте через те, що вони обирають деструктивні стилі міжособистісної взаємодії, їхні соціальні потреби часто залишаються фрустрованими [3, с. 102; 4, с. 7–8]. Також ці особи страждають від недостатньої соціальної підтримки, що лише загострює в них депресивні переживання [5, с. 110]. Цілком закономірно, що такі підлітки і юнаки прагнутимуть компенсувати свої невдачі в інтернет-просторі, який стає для них ефективним засобом самореалізації та емоційно-психічної регуляції.

Отже, ціла низка аспектів соціального функціонування інтернет-залежних осіб раннього юнацького віку (особистісні характеристики, комунікативні навички, стилі побудови міжособистісних стосунків) є досить вивченою. Проте бракує досліджень, які б розкривали сферу соціальної підтримки таких осіб, що відображає безпосередній психологічний зв'язок цих осіб зі своїм оточенням.

Мета статті – розкрити особливості ресурсу соціальної підтримки схильних до інтернет-залежності осіб раннього юнацького віку в контексті їхніх уявлень про світ і себе у світі.

Виклад основного матеріалу. Планування емпіричного дослідження було здійснено відповідно до компенсаційної теорії інтернет-залежності. У дослідженні взяли участь 110 осіб раннього юнацького віку (учні 10-х і 11-х класів ЗНЗ № 33 м. Чернігова), з них – 45 хлопців і 65 дівчат.

Вік учасників – 16–17 років. Для визначення схильності старшокласників до інтернет-залежності було застосовано Тест К. Янг'а на інтернет-залежність (адаптація В. Лоскутової). Для розкриття їхніх глибинних уявлень про світ і про себе у світі була використана методика «Шкала базисних переконань особистості» (адаптація М. Падун і А. Котельникової), для встановлення їхнього ресурсу соціальної підтримки – Репертуарний тест ситуаційних можливостей Дж. Келлі. Стимульний матеріал цього тесту було модифіковано відповідно до вікових особливостей і соціальних умов життя старшокласника. Використаний варіант тесту містить список із 25 складних життєвих ситуацій, в які може потрапити будь-яка людина, і список репертуарних ролей, що являє собою перелік осіб, до яких можна звернутися за допомогою в цих складних життєвих ситуаціях. Загалом у список було включено 16 персонажів, зокрема і «Я сам». Спочатку досліджувані мали співвіднести пропоновані репертуарні ролі з конкретними людьми зі свого соціального оточення. Потім їм необхідно було ознайомитися з пропонованими складними життєвими ситуаціями, згадати, чи траплялося щось подібне в їхньому житті, і відмітити тих людей зі свого оточення (або й самих себе), до яких вони реально зверталися за допомогою. Обробка даних була здійснена за допомогою пакету SPSS for Windows 17.0.

Було встановлено, що лише незначна кількість опитаних осіб раннього юнацького віку (21,8 %) є схильною до інтернет-залежності. Усі інші старшокласники (78,2 %) не виявили ознак, які вказували б на їхнє надмірне захоплення Інтернетом. На нашу думку, отриманий результат можна пояснити як певним рівнем сформованості медіакультури в осіб раннього юнацького віку (оскільки мало ймовірно, що сучасні старшокласники вкрай рідко користуються Інтернетом), так і їхнім прагненням давати соціально бажані відповіді під час заповнення опитувальника (оскільки використана нами методика дає змогу скласти враження про те, що вона вимірює). Але через те, що неможливо додатково перевірити, наскільки отриманий результат є достовірним, надалі ми спиратимуся на те, що лише п'ята частина старшокласників має схильність до інтернет-залежності, а решта – ні, для того щоб розкрити властиві їм базисні переконання особистості та особливості ресурсу соціальної підтримки.

Оскільки саме базисні переконання визначають уявлення людини про світ і саму себе в цьому світі, було вирішено найперше розкрити зв'язок між схильністю осіб раннього юнацького віку до інтернет-залежності та їхніми базисними переконаннями особистості. Результати кореляційного аналізу відповідних показників наведено в табл. 1.

Таблиця 1
Кореляційні зв'язки між показниками схильності старшокласників до інтернет-залежності та базисними переконаннями їхньої особистості

Базисні переконання особистості	Кореляційний зв'язок із показником схильності до інтернет-залежності
Доброчливість	-,354**
Справедливість	-,053
Образ Я	-,291*
Удача	-,283*
Переконаність про контроль	-,263*

** – рівень значущості 0,01, * – рівень значущості 0,05

Проведений кореляційний аналіз даних показав статистично достовірні негативні кореляційні зв'язки між показниками схильності осіб раннього юнацького віку до інтернет-залежності та майже всіма базисними переконаннями особистості. Встановлено, що тільки базисне переконання «Справедливість» є нейтральним щодо збільшення ймовірності розвитку в старшокласників схильності до інтернет-залежності. Отже, можна стверджувати, що в осіб раннього юнацького віку надмірне захоплення Інтернетом пов'язане з переконанням, що не варто особливо довіряти ані світові, ані оточуючим людям, оскільки це може виявитися небезпечним і мати негативні наслідки. Світ для таких старшокласників постає як місце, де тісно переплітаються добро і зло, або де зло навіть переважає добро. Ті ж самі переко-

нання виявляються і під час оцінки інших людей. Оточуючі люди сприймаються як особи, з якими варто вибудовувати стосунки обережно, оскільки не всі з них насправді щирі, добрі й варті довіри. Отже, можна припустити, що для схильних до інтернет-залежності старшокласників характерні порушення базової довіри до світу через ті або інші причини.

Крім того, в осіб раннього юнацького віку, схильних до інтернет-залежності, було виявлено цілий комплекс специфічних уявлень про самих себе, які відображають переживання ними своєї неповноцінності у навколишньому світі. Зокрема, такі старшокласники не впевнені, що вони – хороші люди, варті довіри й любові. Переживання ними своєї неповноцінності виявляється у трьох різних аспектах уявлень про власне «Я»: по-перше, це сумніви щодо цінності свого «Я» (самоцінність); по-друге, це сумніви щодо своєї здатності отримувати бажане за сприятливого збігу обставин (удачливість); і по-третє, це сумніви щодо своєї здатності визначати й контролювати події у власному житті (переконаність про контроль). Отже, як бачимо, є певна узгодженість у змісті базисних переконань осіб раннього юнацького віку, схильних до інтернет-залежності: насторожене, навіть вороже ставлення до світу поєднується в них із переживанням низької значущості власного «Я» та невпевненістю у своїй компетентності. Як наслідок, такі старшокласники розглядають світ як місце, сповнене життєвих труднощів і негараздів, що підвищує для них привабливість

Таблиця 2
Частота звернень по допомогу у разі виникнення складних життєвих ситуацій у старшокласників із різною схильністю до інтернет-залежності

Ситуації («Неприємності, пов'язані з...»)	Старшокласники, не схильні до інтернет-залежності	Старшокласники, схильні до інтернет-залежності	Ситуації («Неприємності, пов'язані з...»)	Старшокласники, не схильні до інтернет-залежності	Старшокласники, схильні до інтернет-залежності
Фінанси	2,8	3,0	Суїцидальні думки	0,7	1,3
Друзі	2,3	3,8	Нерозуміння	3,0	4,2
Поліція	0,4	0,3	Лінощі	2,4	4,3
Ревнощі	1,4	3,1	Боягузтво	1,9	2,5
Батьки	1,9	2,6	Дурість	2,4	3,3
Брати і сестри	1,5	2,7	Нанесення комусь образи	1,8	4,0
Самотність	2,2	4,5	Почуття провини	2,3	3,8
Гнів	2,3	3,7	Збентеженість	2,0	3,0
Страх смерті	0,4	2,3	Невдача	3,2	3,7
Сором	2,2	3,7	Протилеж-на стать	2,0	3,6
Переслідування	0,5	2,0	Пасивність	1,6	1,7
Протидія	0,8	2,0	Потреба в допомозі	4,7	4,7
Хвороба	2,6	3,5			

інтернет-середовища, яке надає принципово інші можливості для самопрезентації та соціальної взаємодії.

А тепер розглянемо, як часто старшокласники звертаються по допомогу до свого соціального оточення у разі виникнення складних життєвих ситуацій. Середні значення відповідних показників за двома групами респондентів – не схильних і схильних до інтернет-залежності – наведено в табл. 2.

Як бачимо з наведених даних, старшокласники, схильні до інтернет-залежності, більш активно звертаються по допомогу до свого соціального оточення, ніж їхні однолітки, не схильні до інтернет-залежності. Отриманий факт є дещо парадоксальним, оскільки, як уже було зазначено, інтернет-адикт описується як особа замкнута, котра страждає від самотності та нестачі взаєморозуміння з оточуючими людьми. Вона потребує щирого спілкування, але не виявляє достатньої сміливості й рішучості для встановлення близьких стосунків у реальному світі [3, с. 102]. Цьому описові інтернет-адикта певною мірою відповідають виявлені нами особливості базисних переконань особистості старшокласників, схильних до інтернет-залежності.

Отже, ми ставимо під сумнів те, що особи юнацького віку, схильні до інтернет-залежності, мають більш широку мережу соціальної підтримки, ніж їхні однолітки, не схильні до інтернет-залежності. Навряд чи можна уявити собі, що особа, котра має насторожене, а то й вороже ставлення до оточуючих людей, змогла б сформулювати міцні й ефективні соціальні зв'язки, що ґрунтуються на відкритості, щирості та обопільній довірі. Ми вважаємо більш доречним припущення, що більш часті соціальні контакти схильних до інтернет-залежності старшокласників зумовлюються не стільки тим, що вони мають ширше коло спілкування, скільки тим, що їм важче визначитися, хто саме з їхнього

оточення і в якій складній життєвій ситуації здатен надати необхідну допомогу. Отже, більш часті звернення по допомогу до свого соціального оточення свідчать радше про деяку хаотичність пошуків соціальної підтримки особами юнацького віку, котрі схильні до інтернет-залежності.

Порівняння частоти звернень по допомогу у разі виникнення складних життєвих ситуацій старшокласників із різною схильністю до інтернет-залежності на основі U-критерію Манна-Вітні дало змогу виявити статистично значущі відмінності за такими ситуаціями, як «друзі» (на рівні значущості $p \leq 0,05$), «ревнощі» ($p \leq 0,01$), «самотність» ($p \leq 0,05$), «страх смерті» ($p \leq 0,05$), «сором» ($p \leq 0,05$), «переслідування» ($p \leq 0,05$), «хвороба» ($p \leq 0,05$), «лінощі» ($p \leq 0,01$), «нанесення комусь образи» ($p \leq 0,05$), «протилежа статя» ($p \leq 0,05$).

Отже, як бачимо, схильні до інтернет-залежності старшокласники частіше звертаються по допомогу до свого соціального оточення тоді, коли стикаються з нерозумінням, неприйняттям, нехтуванням із боку однолітків (друзів та осіб протилежної статі). Вони частіше шукають підтримки, коли переживають сумніви у вірності й відданості тих, хто є для них об'єктом любові й прив'язаності (ревнощі), коли відчувають збентеження та розгубленість через те, що вони, можливо, зробили щось неправильно, і це може викликати осуд їхніх дій (сором), коли зазнають утисків із боку тих, хто їм не симпатизує (переслідування). Також вони частіше шукають допомоги, коли стикаються з екзистенційними переживаннями (самотність, страх смерті) і коли почуваються не досить ефективними через свій хворобливий стан або відсутність бажання щось робити (хвороба, лінощі). Це дає змогу припустити, що саме сфера міжособистісних стосунків, передусім з однолітками, є тією проблемною зоною, де в осіб раннього

Таблиця 3

Частота звернень по допомогу до представників соціального оточення у старшокласників із різною схильністю до інтернет-залежності

Представники соціального оточення	Старшокласники, не схильні до інтернет-залежності	Старшокласники, схильні до інтернет-залежності	Представники соціального оточення	Старшокласники, не схильні до інтернет-залежності	Старшокласники, схильні до інтернет-залежності
Друг	7,7	11,3	Користувач соціальних мереж	1,4	4,3
Батько	4,9	7,3	Родич	2,6	4,7
Мати	7,9	11,3	Сусід	0,5	1,3
Сестра	2,7	4,5	Приятель	3,0	2,9
Брат	2,3	5,7	Довірена особа	1,9	3,7
Вчитель	0,8	0,9	Консультант	0,4	0,7
Класний керівник	1,0	1,5	Учасник форуму в Інтернеті	0,4	2,5
Однокласник	2,1	2,8	Я сам	9,4	12,2

юнацького віку зароджується почуття власної неповноцінності й де складаються уявлення про світ як про місце непривабливе, недружелюбне, навіть вороже, що може спонукати їх шукати кращі альтернативи в мережі Інтернет.

Тепер проаналізуємо, до кого із представників свого соціального оточення частіше звертаються по допомогу старшокласники у разі виникнення складних життєвих ситуацій. Середні значення відповідних показників за двома групами респондентів – схильних і не схильних до інтернет-залежності – наведено в табл. 3.

Отримані результати свідчать про те, що найчастіше особи юнацького віку, незалежно від схильності до інтернет-залежності, шукають допомоги серед близьких людей (друг, батьки). Украв рідко вони звертаються по допомогу до осіб, з якими їх пов'язують формальні рольові стосунки (вчителі в школі, консультанти, сусіди). Нарешті, цілком закономірною є ситуація, яка склалася з даними, що якщо старшокласники, схильні до інтернет-залежності, частіше звертаються по допомогу до свого соціального оточення, то кількість контактів з оточуючими людьми також буде в них вищою, ніж у старшокласників, не схильних до інтернет-залежності.

Порівняння частоти звернень до представників соціального оточення старшокласників із різною схильністю до інтернет-залежності на основі U-критерію Манна-Вітні дало змогу виявити статистично значущі відмінності щодо таких персонажів, як «друг» ($p \leq 0,05$), «брат» ($p \leq 0,05$) і «Я сам» ($p \leq 0,05$). Отже, як бачимо, схильні до інтернет-залежності старшокласники частіше покладаються на допомогу осіб, з якими їх пов'язують тісні дружні або родинні стосунки і які належать до того ж покоління, що й вони самі, ніж їхні не схильні до інтернет-залежності однолітки. Також у разі виникнення складних життєвих ситуацій вони частіше спираються на самих себе. На нашу думку, це можна пояснити їхнім прагненням підтримувати контакти зі своїм соціальним оточенням під час зростальної тенденції відмежування від нього.

Висновки. У результаті проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що схильні до інтернет-залежності особи раннього юнацького віку мають характерні особливості в базисних переконаннях особистості. У їхній когнітивній моделі світу навколишній світ постає як менш привабливий, але більш небезпечний і ворожий, а власне «Я» – як більш незначуще, неповноцінне, некомпетентне, ніж у їхніх не схильних до інтернет-залежності однолітків. Зокрема, такі уявлення про навколишній світ поширюються й на оточуючих людей, які сприймаються як особи не досить добрі, щирі і варті довіри. Водночас було розкрито деякі особливості соціальної підтримки

осіб раннього юнацького віку, схильних до інтернет-залежності. Зокрема, було встановлено, що, порівняно з їхніми не схильними до інтернет-залежності однолітками, ці старшокласники більш активно звертаються за соціальною підтримкою до оточуючих людей. Крім того, вони активніше шукають соціальної підтримки тоді, коли стикаються з погіршенням стосунків з однолітками, загостренням екзистенційних переживань або переживань, пов'язаних із власною ефективністю. Також вони частіше покладаються на самих себе під час розв'язання складних життєвих ситуацій, а якщо звертаються до оточуючих по допомогу, то віддають перевагу передусім одноліткам, з якими їх пов'язують дружні або родинні зв'язки. Оскільки емпіричних даних виявилось не досить, для того щоб розкрити всі аспекти соціальної підтримки схильних до Інтернет-залежності осіб раннього юнацького віку, перспективою подальших досліджень може стати вивчення активності цих осіб в Інтернет-просторі, яка спрямована на пошук засобів задоволення їхньої потреби в соціальній підтримці. Адже надмірна зацікавленість цих осіб Інтернетом свідчить, найімовірніше, про не досить розвинені соціальні навички: попри велику кількість контактів із соціальним оточенням, ці особи так і не можуть отримати той обсяг соціальної підтримки, якого потребують.

Література:

1. Бергис Т.А., Азизова Л.Р. Взаимосвязь интернет-зависимого поведения и особенностей межличностного общения личности раннего юношеского возраста. *Азимут научных исследований: Педагогика и психология*. 2015. № 1 (10). С. 46–49.
2. Колесников В.Н., Мельник Ю.И., Теплова Л.И. Интернет-активность и проблемное использование Интернета в юношеском возрасте. *Национальный психологический журнал*. 2019. № 1 (33). С. 34–46.
3. Егоров Ф.Ю. Нехимические зависимости. Санкт-Петербург, 2007. 190 с.
4. Коваль Т.В. Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости. *Электронный журнал «Психологическая наука и образование»*. 2012. № 4. С. 1–11. URL: https://psyjournals.ru/files/57080/psyedu_ru_2012_4_Koval.pdf (дата звернення: 27.02.2020).
5. Wu X.-Sh., Zhang Zh.-H., Zhao F. Prevalence of Internet addiction and its association with social support and other related factors among adolescents in China. *Journal of adolescence*. 2016. Vol. 52. P. 103–111. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014019711630077X?via%3Dihub> (дата звернення: 27.02.2020).

Lisnevskaja A. O. Peculiarities social support for early adolescent internet addicts

The article is devoted to the problem of social functioning of individuals in early adolescence. Purpose of the article is to reveal the peculiarities of the social support resource for early adolescent Internet addicts in the context of their perceptions of the world and themselves in the world. Methods such as the K. Young's Internet Addiction Test, the Basic Personality Belief Scale, and J. Kelly's Role Construct Repertory Test have been used. The stimulating material of the J. Kelly's Test has been modified to fit the age and social conditions of a high school senior student. This Test allows revealing a senior student's social support resource by identifying those difficult life situations in which he or she is seeking help and those people from their social environment who he or she is asking for help. The results indicate that early adolescents with Internet addiction have a cognitive model of the world, according to which the world is dangerous and hostile, and the "Self" is incomplete and incompetent. Such perceptions of the world and of themselves in the world should orient the individual to limit contacts with the surrounding reality. However, it has been found that early adolescent Internet addicts are more active in seeking help with their social environment in difficult life situations than their non-Internet addicted peers. They also tend to rely more on themselves as a source of social support. In our opinion, this is due not so much to the fact that they have a wider range of contacts, but to the fact that it is more difficult for them to determine who from their environment and in what difficult life situation is able to give them the help they need. As a result, there is the focus on self-reliance in solving difficult life situations. The main conclusions of the study are that the addiction to the Internet in early adolescence is concerned with the specific perceptions of the world and of oneself in the world and the lack of social skills, which makes it difficult to obtain the necessary social support.

Key words: senior students, addiction, basic personality beliefs, communication, interpersonal relationships, search for help.

УДК 159.9.072.43
DOI**О. П. Шевчук**кандидат психологічних наук,
викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик
Луцький педагогічний коледж

ЗВ'ЯЗОК ВІДМІННОСТЕЙ В ОЧІКУВАННЯХ ЩОДО РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ В СІМ'Ї І СТУПЕНЯ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ

У статті представлено комплексний підхід до дослідження рольових очікувань партнерів по шлюбу, рівня узгодженості сімейних цінностей, рольової відповідності подружжя, конфліктності в різних сферах сімейно-рольової взаємодії. Проведений теоретико-методологічний аналіз конструкту «очікування». Згідно з психологічним словником очікування – це система вимог відносно норм виконання індивідом соціальних ролей. Експектації є різновидом соціальних санкцій, що упорядковують систему стосунків і взаємодій у групі. На відміну від офіційних розпоряджень, посадових інструкцій і інших регулятивів поведінки в групі, експектації мають неформалізований і не завжди усвідомлюваний характер. Дві основні сторони очікувань – це право чекати від оточуючих поведінки, відповідної їх рольовій позиції, і обов'язок поводитися відповідно очікуванням інших людей. Висвітлено головні структурні елементи задоволеності шлюбом.

Проведено емпіричне дослідження рівня задоволеності шлюбом та встановлено показники рольових очікувань за допомогою авторської опитувальної методики на визначення очікувань щодо протилежної статі. Діагностика рівня задоволеності шлюбом свідчить про високу репрезентативність вибірки, оскільки отримані дані є різної величини. Здійснено статистичну обробку отриманих даних і перевірено їх значущість. У процесі емпіричного дослідження було встановлено, що рівень задоволеності шлюбом має значущий зв'язок з відмінностями в очікуваннях. Це проявляється в тому, що високі показники відмінностей в очікуваннях можуть призводити до незадоволеності шлюбом, і навпаки, високе співпадіння в очікуваннях зустрічається в парах, які задоволені своїм шлюбом. Виокремлено, що найбільш імовірними сферами, які призводять до незадоволеності шлюбом внаслідок значних відмінностей в очікуваннях є: емоційна психотерапевтична функція, що проявляється в орієнтації партнера на взяття ролі емоційного лідера сім'ї в питаннях стабілізації і гармонізації психологічного клімату, надання моральної й емоційної підтримки; виховання дітей, що окреслює установку партнера по шлюбу на активну позицію у навчанні і соціалізації дітей; матеріальне забезпечення сім'ї достатнім для неї рівнем матеріального добробуту; організація розваг; розподіл обов'язків.

Ключові слова: очікування, задоволеність шлюбом, рольова поведінка, сім'я, кореляційний аналіз, експектації.

Постановка проблеми. Сім'я є одним із головних соціальних інститутів, де формуються очікування стосовно особливостей власної ролі і партнера по шлюбу. Деструктивні зміни в шлюбній взаємодії внаслідок відмінностей в очікуваннях проявляються у збільшенні кількості розлучень, сімейному насиллі, як фізичного, так і психологічного плану, зменшенні народжуваності і дисгармонійному розвитку дітей у середовищі сімейних конфліктів. Перераховані фактори викликають занепокоєння і активізують діяльність психологів для подолання причин незадоволеності шлюбом, головною з яких є відмінності в очікуваннях. Діагностика і завчасне інформування про особливості очікувань до партнера дає змогу не лише налагодити внутрішньо-сімейну взаємодію, а й попередити можливі негативні наслідки їх відмінностей і усунути подружні суперечки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сімейна проблематика досить широко представлена як у соціологічних (С.І. Голод [3], В.І. Зацепін

[5], М.С. Мацьківський [7] і інші), так і психологічних (Ю.Е. Альошина [1], Т.В. Бутенко, Т.В. Говорун, С.В. Дворяк, Є.Г. Ейдемилер [4], З.М. Кисарчук, Г.С. Кочарян [6] та інші) роботах. Психологічні дослідження здебільшого проводились у соціально-психологічному ключі, пов'язаному з вивченням сімейних очікувань, психологічної готовності до шлюбу, внутрішньо сімейних ролей (А.Н. Волкова, М.М. Обозов [8] та інші).

Увага сучасної соціально-психологічної теорії закономірно посилюється до дослідження суб'єктивної реальності людини. Важливе місце в цих дослідженнях займають соціально-психологічні очікування, які володіють інтеграційним та регулятивним впливом у міжособистісній взаємодії.

Соціально-психологічним очікуванням, експектаціям приділялася увага в контексті теорій ролей (Г. Блумер, П.П. Горностай, Е. Гоффман [10], М. Кун, Дж. Мід), соціального научіння (А. Бандура [2], О.А. Коновалова, Дж. Роттер [11]), групових норм (Р. Дарендорф, Дж. Джібс,

Т. Парсонс, Т. Шибутані), соціалізації (Т. Парсонс, Т. Шибутані), функціонування груп та міжособистісного сприймання (Дж. Бергі, М.Л. Гомелаурі, Г.Д. Долинський, О.О. Єршов, Е.Н. Лінчевський, Дж. Хетфілд, Р. Хьюсман).

Мета дослідження полягає в теоретичному та емпіричному вивченні зв'язку відмінностей в очікуваннях щодо протилежної статі і задоволеності шлюбом.

Виклад основного матеріалу. Вибірку емпіричного дослідження склали тридцять подружніх пар з різним стажем шлюбу від 7 місяців до 25 років. Всі сім'ї, окрім 4-х, мають дітей у віці від 3-х місяців до 25 років. Дванадцять сімей з 2 дітьми і чотирнадцять сімей мають одну дитину. Середній вік дітей 11 років. Вік наймолодшого подружжя складає 21 рік. Середній вік чоловіків – 35 років, жінок – 34 роки. Різниця у віці у більшості пар складає від 1 до 5 років. Найбільша різниця у віці подружжя – 7 років (1 пара).

Емпірична частина дослідження полягає у встановленні зв'язку між задоволеністю шлюбом і відмінностями в очікуваннях щодо протилежної статі за допомогою використання таких психодіагностичних методів: для визначення ступеня задоволеності шлюбом опитувальник «Задоволеність шлюбом» (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко) і тест на задоволеність шлюбом для визначення відмінності в очікуваннях; опитувальник «Рольові очікування й домагання у шлюбі» (О. Волкова, Г. Трапезникова), опитувальник «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, Є.М. Дубовська) [2; 10] і розроблена авторська опитувальна методика на визначення очікувань щодо протилежної статі.

Для того щоб знайти зв'язок між відмінностями в очікуваннях стосовно рольової поведінки і рівнем задоволеності шлюбом, ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона. Ми підсумували загальний рівень задоволеності шлюбом за двома методиками (додали показник чоловіка і дружини) і підраховували загальні відмінності в очікуваннях стосовно рольової поведінки і по кожній шкалі окремо.

Спершу проаналізуємо зв'язок рівня задоволеності шлюбом за методикою В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка з іншими методиками на визначення відмінностей в очікуваннях, а саме опитувальник «Рольові очікування й домагання у шлюбі» (О. Волкова, Г. Трапезникова), опитувальник «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, Є.М. Дубовська) і розроблену нами опитувальну методику. Кореляційний зв'язок між задоволеністю шлюбом і опитувальником «Рольові очікування й домагання у шлюбі» (О. Волкова, Г. Трапезникова) представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

Кореляційний зв'язок між задоволеністю шлюбом за методикою В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка і опитувальником «Рольові очікування й домагання у шлюбі» (О. Волкова, Г. Трапезникова)

Параметри методики	Коефіцієнт кореляції
Інтимно-сексуальна	-0,5091
Ідентифікація з партнером	-0,6544
Господарсько-побутова	-0,7369
Батьківсько-виховна	-0,6862
Соціальна активність	-0,6131
Емоційно-психотерапевтична	-0,6188
Зовнішня привабливість	-0,6003
Загальний показник	-0,8393

Для чисельності задіяної вибірки значимими є показники, які перевищують $r_{xy}=0,349$. Усі отримані показники знаходяться за межами цієї цифри, що свідчить про значущий зв'язок рівня задоволеності шлюбом і відмінностей в очікуваннях щодо рольової поведінки в сім'ї. Оскільки ми отримали показники з від'ємним значенням, то це свідчить про негативний взаємозв'язок: низькі показники одного параметру відповідають високим показникам іншого, що є характерним для використаних тестів: висока задоволеність шлюбом веде до низьких відмінностей в очікуваннях, а низька задоволеність шлюбом веде до високих відмінностей в очікуваннях.

Аналіз зв'язку рівня задоволеності шлюбом за методикою В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка з опитувальником «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, Є.М. Дубовська) дав змогу отримати результати, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Кореляційний зв'язок між задоволеністю шлюбом за методикою В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка й опитувальником «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, Є.М. Дубовська)

Параметри методики	Коефіцієнт кореляції
Виховання дітей	-0,5518
Психотерапевтична	-0,4465
Матеріальне забезпечення	-0,0856
Організація розваг	-0,6142
Господар-господиня	-0,1549
Сексуальний партнер	-0,2487
Сімейна субкультура	-0,4957
Загальний показник	-0,6884

Отримані дані свідчать про значущий зв'язок за такими параметрами: виховання дітей ($r_{xy}=-0,551$), психотерапевтична роль ($r_{xy}= - 0,446$), організація розваг ($r_{xy}= - 0,614$), сімейна субкультура ($r_{xy}= - 0,495$). Це свідчить, що відмінності

саме в цих сферах подружнього життя несуть у собі імовірність незадоволеності шлюбом. Загальний показник кореляції є значущим ($r_{xy} = -0,688$).

Отримані дані за методикою В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка і розробленої нами опитувальної методики на знаходження відмінностей в очікуваннях представлені в таблиці 3.

Таблиця 3
Кореляційний зв'язок між задоволеністю шлюбом за методикою В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка і опитувальною методикою на знаходження відмінностей в очікуваннях

Параметри методики	Коефіцієнт кореляції
Господарювання по дому	-0,4605
Виховання дітей	-0,3056
Обов'язки	-0,5169
Емоційний комфорт	-0,5909
Загальний показник	-0,6751

Результати свідчать про значущий взаємозв'язок за усіма параметрами методики. Загальний коефіцієнт кореляції ($r_{xy} = -0,675$) вказує, що існує тісний взаємозв'язок між задоволеністю шлюбом і параметрами цієї методики.

Отже, найбільш значущі показники взаємозв'язку виявлені між рівнем задоволеності шлюбом і опитувальником «Рольові очікування й домагання у шлюбі» (О. Волкова, Г. Трапезникова), оскільки в цій методиці за усіма параметрами встановлений високий показник кореляції. Загальний показник становить $r_{xy} = 0,839$, при тому, що значущим показником вважається у разі перетину межі $r_{xy} = 0,361$.

Аналіз коефіцієнту кореляції, отриманий між тестом на задоволеність шлюбом Р.П. Федоренко і опитувальником «Рольові очікування й домагання у шлюбі» (О. Волкова, Г. Трапезникова), представлений у таблиці 4.

Таблиця 4
Кореляційний зв'язок між задоволеністю шлюбом за методикою Р. П. Федоренко і опитувальником «Рольові очікування й домагання у шлюбі» (О. Волкова, Г. Трапезникова)

Параметри методики	Коефіцієнт кореляції
Інтимно-сексуальна	-0,4753
Ідентифікація з партнером	-0,577
Господарсько-побутова	-0,6486
Батьківсько-виховна	-0,5573
Соціальна активність	-0,5573
Емоційно-психотерапевтична	-0,5587
Зовнішня привабливість	-0,6198
Загальний показник	-0,7781

Для чисельності використовуваної вибірки значимими є показники, які перевищують

$r_{xy} = 0,349$. Усі отримані показники знаходяться за межами цієї цифри, що говорить про значущий зв'язок рівня задоволеності шлюбом і відмінностей в очікуваннях щодо рольової поведінки в сім'ї. Отримані дані свідчать, що низькі показники задоволеності шлюбом ведуть до високих відмінностей в очікуваннях за усіма параметрами методики. Загальний показник кореляції свідчить про високу достовірність кореляційного зв'язку ($r_{xy} = -0,778$).

Аналіз зв'язку рівня задоволеності шлюбом за тестом Р.П. Федоренко з опитувальником «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, Є.М. Дубовська) представлені в таблиці 5.

Таблиця 5
Кореляційний зв'язок між задоволеністю шлюбом за тестом Р.П. Федоренко і опитувальником «Розподіл ролей у сім'ї» (Ю.Є. Альошина, Л.Я. Гозман, Є.М. Дубовська)

Параметри методики	Коефіцієнт кореляції
Виховання дітей	-0,5158
Психотерапевтична	-0,4321
Матеріальне забезпечення	-0,0668
Організація розваг	-0,5475
Господар-господиня	-0,2327
Сексуальний партнер	-0,2701
Сімейна субкультура	-0,4162
Загальний показник	-0,6495

Отримані дані свідчать про значущий зв'язок за такими параметрами: виховання дітей ($r_{xy} = -0,515$), психотерапевтична роль ($r_{xy} = -0,432$), організація розваг ($r_{xy} = -0,547$), сімейна субкультура ($r_{xy} = -0,416$). Це свідчить, що відмінності саме в цих сферах подружнього життя несуть у собі загрозу незадоволеності шлюбом. Про незначущість можна говорити стосовно рольових очікувань у разі матеріального забезпечення ($r_{xy} = -0,066$), господар-господиня ($r_{xy} = -0,232$) і сексуального партнера ($r_{xy} = -0,270$). Загальний показник кореляції є значущим ($r_{xy} = -0,649$).

Отримані дані за тестом Р.П. Федоренко і авторської опитувальної методики на знаходження відмінностей в очікуваннях представлені в таблиці 6.

Таблиця 6
Кореляційний зв'язок між задоволеністю шлюбом за методикою В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка і авторської методики на знаходження відмінностей в очікуваннях

Параметри методики	Коефіцієнт кореляції
Господарювання по дому	-0,3914
Виховання дітей	-0,1945
Обов'язки	-0,4598
Емоційний комфорт	-0,5894
Загальний показник	-0,5855

Результати свідчать про значущий взаємозв'язок за усіма параметрами методики, окрім сфери виховання дітей ($r_{xy}=0,194$). Загальний коефіцієнт кореляції ($r_{xy} = -0,675$) вказує, що існує тісний взаємозв'язок між рівнем задоволеності шлюбом і параметрами цієї методики.

Для порівняння отриманих кореляційних зв'язків за двома методиками на задоволеність шлюбом, а саме методикою на задоволеність шлюбом В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка і тестом на задоволеність шлюбом Р.П. Федоренко, порівняння зображено графічно (рис. 1).

Діаграма свідчить, що кореляційний зв'язок більший у разі першої методики (В. Століна, Т. Романової, Г. Бутенка). Це може бути індикатором того, що рівень задоволеності шлюбом, визначений за цією методикою, має більший зв'язок з відмінностями в очікуваннях.

Висновки. Діагностика рольових очікувань свідчить, що найбільші відмінності в очікуваннях були виявлені у таких сферах подружнього життя: емоційна психотерапевтична функція, що може проявлятися у орієнтації чоловіка (дружини) на те, що шлюбний партнер візьме на себе роль емоційного лідера сім'ї в питаннях корекції психологічного клімату, надання моральної й емоційної підтримки, створення «психотерапевтичної» атмосфери; виховання дітей, відбиває окресленість установок дружини (чоловіка) на активну батьківську позицію шлюбного партнера, ця роль полягає в реалізації обов'язків, пов'язаних з розвитком дитини в компетентну, моральну і соціалізовану особистість, відмінності в очікуваннях в вищезгаданій сфері ведуть до нечіткого розмежування обов'язків по догляду за дитиною; матеріальне забезпечення, ця роль включає передусім різні справи і обов'язки, пов'язані із зароблянням грошей, забезпеченням сім'ї адекватним для неї рівнем матеріального добробуту; організація розваг включає висловлення різного роду ініціативи у сфері дозвілля, а також активність, пов'язану з організацією походів сім'ї в гості, в кіно, плануванням і проведенням відпустки та інше; розподіл обов'язків відбиває ступінь очікування від партнера активного вирішення побутових питань. Найменші відмінності стосуються сфери ідентифікації з партнером.

Рівень задоволеності шлюбом має значущий зв'язок з відмінностями в очікуваннях. Це прояв-

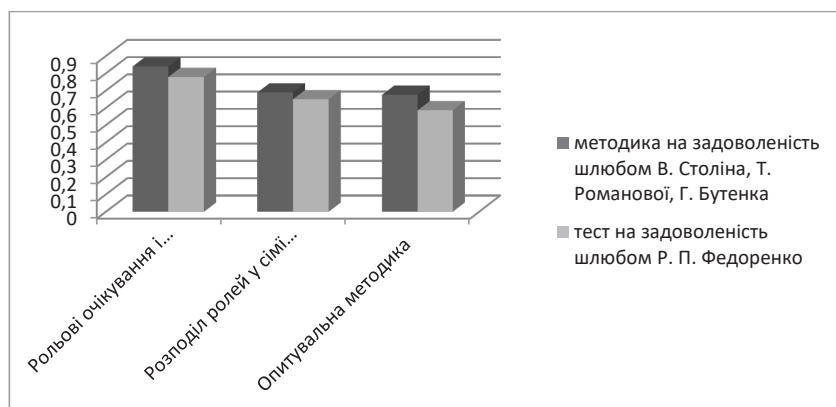


Рис. 1. Відмінності у рівні кореляційного зв'язку між методиками на визначення рівня задоволеності шлюбом

ляться в тому, що високі показники відмінностей в очікуваннях можуть призводити до незадоволеності шлюбом, і навпаки, високе співпадіння в очікуваннях зустрічається в парах, які задоволені своїм шлюбом.

Література:

1. Алешина Ю.Е. Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: Спецпрактикум по социальной психологии. Москва : МГУ, 1987. 210 с.
2. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320с.
3. Голод С.И. Стабильность семьи: социологические и демографические аспекты. Ленинград : Наука, 1984. 136 с.
4. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия. Ленинград : Медицина, 1990. 189 с.
5. Зацепин В.И. О жизни супружеской. Москва : Молодая гвардия, 1984. 192 с.
6. Кочарян А.С. Проведение психологического семейного консультирования : учеб.-метод. материалы по психологии семейных отношений. Харків : ХГУ, 1990. 26 с.
7. Мацковский М.С. Социология семьи. Проблемы, теории, методологии и методики. Москва : Наука, 1989. 112 с.
8. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев : Лыбидь, 1990. 191 с.
9. Федоренко Р.П. Психология молодой сім'ї і сімейна криза : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа», 2007. 168 с.
10. Goffman E. Asylums: Essays n the Social Situation on Mental Patients and other Inmates. NewYork : McGraw-Hill, 1961. 230 p.
11. Rotter J. B. Social Learning and Clinical Psychology. New York : Prentice-Hall, 1954. 290 p.

Shevchuk O. P. Communication of differences in expectations about rolling behavior in family and degree of marriage satisfaction

The article presents an integrated approach to the study of role expectations of spouses, consistency of family values, role adequacy of the spouses, the level of conflict in different areas of family role interactions. Conducted theoretical and methodological analysis of the construct "expectations". According to psychological dictionary, expectations is a system of requirements standards that performance individual's social roles. Expectations is a kind of social sanctions regulating which systematize relations and interactions in the group. Unlike official regulations, official instructions and other regulations of conduct in the group, expectations are informal and not always has conscious nature. Expectations are a right to expect from others behavior that is appropriate to their role positions, and the duty to behave according to the expectations of others. Highlights the major structural elements of satisfaction in the marriage.

Conducted an empirical study of the level satisfaction in marriage and presented indicator of the role expectations using the authors questionnaire methods. Diagnostics level of satisfaction in marriage indicates have high representativeness of the sample because the data obtained are of different sizes. Carried out statistical processing of the obtained data and tested their significance. In the course of empirical research was found that level of satisfaction in marriage has a significant relationship with the differences in expectations. It is shown that high indicators of differences in expectations can lead to dissatisfaction of the marriage, and conversely: high coincidence in the expectations found in pairs, who are satisfied with their marriage. Highlighted that the most areas which is the reason of marriage dissatisfaction, due to significant differences in the expectations are: emotional psychotherapeutic function that can occur in the orientation of the husband (wife) that a marriage partner will take the role of emotional leader in the family in the issues of the correction psychological climate, providing moral and emotional support; parenting that determines the installation of the husband (wife) on the active parent position of a marriage partner; material security of the family is adequate for her level of material well-being; organization of entertainment; distribution of responsibilities.

Key words: expectations, marriage satisfaction, role behavior, family, correlation analysis.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.01: 159.92
DOI

Багирзаде Арзу Камаль

преподаватель кафедры психологии
Гянджинский государственный университет

ПРОГРАММЫ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена анализу некоторых вопросов социализации подростков, которая не всегда проходит успешно. Ряд социальных факторов, включая и демографические события, замедляют этот процесс. Поэтому важно принять необходимые меры в решении демографических проблем, оказывающих подобное негативное воздействие на подростков в процессе их обучения. Анализ имеющейся литературы показал, что для того, чтобы свести к минимуму влияние демографической ситуации, специалистами разработаны соответствующие методы работы, давшие положительные результаты. Разработаны методики по работе в сложных демографических ситуациях и выявлены условия для их успешного применения. Эффективность проделанной работы повысится в том случае, если всесторонне учитывать влияние политических, экономических, духовно-нравственных воздействий на основные причины, мотивы субъектов, которые играют определенную роль в процессе социализации. В статье разъясняются содержание, структура, этапы и значение программы работы с подростками, имеющими проблемы демографического плана в воспитании и обучении. Сделаны выводы о важности участия педагогического коллектива школы в представленной программе, которая предназначена для реализации в учебной среде. Делается вывод о том, что предложенная программа может стать одним из направлений воспитательной работы, которую следует проводить со школьными подростками. Задача заключается в том, чтобы иметь возможность реализовать и этническую составляющую процесса социализации подростков, и улучшить ее до того, как она будет деформирована. Личность должна уметь реализовать и постоянно обновлять себя в этнофункциональном и этнопсихологическом контексте путем сохранения и развития национально-нравственных ценностей. Кроме того, следует учитывать глобальные цивилизационные процессы, происходящие в мире.

Ключевые слова: трудности социализации, демографический фактор, профилактическая работа, программа социализации, технология социализации, адаптация, идентификация, комплексный подход.

Постановка проблемы. Социализация молодого поколения является одной из важнейших проблем в современном глобализированном мире. Известно, что если социальное развитие человека проходит нормально, то этот процесс достаточно динамичен. Однако негативное воздействие различных факторов препятствует созданию условий для нормального социального развития, его устойчивости и стабильности, в особенности, в семье. В итоге возрастает роль образования в социализации детей, подростков и молодежи.

Анализ последних исследований и публикаций. Невозможно представить человека без образования при быстром развитии информационных технологий. Однако в современном образовании, наряду с внедрением в сознание нового

поколения знаний, умений и навыков, проблема социализации студентов стала также иметь исключительное значение.

Как известно, в истории науки социализация личности была одним из основных направлений социально-психологических и социально-педагогических исследований (Дж. Дьюи, М. Мид, Ч. Кули, Э. Гидденс, Э. Дюркгейм, Э. Эрикссон, Э. Фромм, Р. Мертон, Л. Выготский, И.С. Кон, Л.И. Божович, А.С. Байрамов, А. Ализаде и другие). Возрастающая в последние годы актуальность проблемы сделала ее изучение еще более насущным. Отметим, что исследования в современной психологии способствовали формированию новых подходов к социализации человека. В частности, здесь следует особо остановиться на работах А. Бандуры, Дж. Роттера, Ф. Зимбардо,

М. Ляйппе, Дж. Миллера, на исследованиях отечественных психологов Х.А. Ализаде, Р.И. Алиева и других.

В ряде исследований образование и воспитание (самовоспитание) показаны как оптимальные способы социализации человека. В исследованиях в сфере образования подробно рассматривается социализация субъектов образования, социально-педагогические и психологические проблемы обучения, а также факторы, способствующие созданию для их решения необходимых педагогических условий. В современном образовании также подчеркивается проблема социализации детей, подростков и молодежи, подверженных определенным демографическим воздействиям, нуждающихся в социальной защите, моральной поддержке, внимании и заботе, это исследования А.И. Ковалевой, Л.И. Спиридонова, Л.И. Фомина, Х.А. Ализаде, В.А. Мамедова, Г.Н. Гасановой и других.

Исследования показывают, что наиболее сенситивным периодом социализации является подростковый возраст. Поскольку подростки в течение этого периода испытывают внутренний кризис, внешние (социальные) воздействия влияют на них с большей силой. Если внешние воздействия имеют негативный характер, то это отражается прежде всего на учебной деятельности подростков, и постепенно учебная мотивация подростков отходит на второй план. Видно, что среди таких негативных воздействий демографические процессы, происходящие в семье, являются более действенными.

Демографические факторы, по сути, не ограничиваются внутренними проблемами, а связаны из социально-историческими условиями, политическим и экономическим развитием и научно-техническими, глобальными изменениями, происходящими в мире. Среди демографических факторов можно указать на личностные особенности членов семьи, их культуру, уровень образования и другие факторы, а также болезни и смерть, которые происходят в процессе естественного развития. Поэтому устранение негативного влияния демографических факторов является делом не только семьи, но и всего мирового сообщества, международных общественных организаций, государства и общества в целом.

Целью исследования является определение направлений психолого-педагогической работы в решении задач, стоящих перед системой образования, в деле социализации подростков.

Методика исследования. Для достижения поставленной цели исследования мы сначала проанализировали цели и задачи экспериментального исследования, основываясь на направлениях государственных программ социализации для подростков в России, Франции, Польше, Англии и других странах. Результаты исследова-

ний и методики, использованные В.А. Ядовым [1], К. Хельд [2], А. Каролин [3], Ю.И. Гилинским [4], Д.Н. Лебедевым [5], В.В. Орловой [6], Б. Рирдоном [7] и другими, позволили определить методы и дальнейшие направления исследования.

Взяв за основу эти исследования, одновременно мы ссылаемся на веб-сайты [10; 11–13 и т.д.], где приведены государственные программы по социализации подростков, подверженных негативному воздействию демографических факторов. Поскольку в этих источниках не приведено результатов конкретных исследований, связанных с проблемой, мы исследовали направления работы в этой области также и в других странах. На некоторые наши вопросы был дан ответ лишь в «Самоподдержке» – Единой государственной программе социальной помощи (Баку, 2013), подготовленной Группой экспертов Центра экономических исследований в Азербайджане, а также Национальным исследовательским центром Кыргызской Республики по проблемам детской бедности и неравенства [9].

В вышеупомянутых источниках раскрываются причины и условия, при которых социализация подростков замедляется. Например, Л.С. Нагавкина, О.К. Крокинская, С.А. Косабущая выделили понятия, характерные для семей с демографическими проблемами, такие как «безнадзорность», «несовершеннолетние в социально опасных ситуациях», «социально незащищенная семья», «индивидуальная профилактическая работа» и «профилактическая работа с несовершеннолетними» [8, с. 103]:

– безнадзорность – отсутствие контроля и бездомность, жизнь без родителей или места жительства;

– несовершеннолетние в социально опасных ситуациях – лица в возрасте до 18 лет, которые нуждаются в поддержке взрослых, но которые не контролируются, находятся в опасности для жизни и здоровья, лишены опеки тех, кто несет ответственность за их воспитание (в эту категорию входят и подростки);

– социально незащищенные семьи – семьи с низким доходом, безнадзорные семьи, где родители или их заместители не выполняют своих обязанностей по нормальной жизни детей и подростков и, наоборот, оказывают негативное влияние через социально неприемлемые виды деятельности (преступность, распущенность, оборот наркотиков и т.д.);

– индивидуальная профилактическая работа – меры и действия, которые необходимо принять для защиты несовершеннолетних от негативного воздействия демографических факторов в их семьях.

– профилактическая работа с несовершеннолетними – определение причин их безнадзор-

ности, характера демографической ситуации, в которую они попали, психологического характера действий и поступков, наносящих ущерб обществу, социальная, педагогическая, правовая и психологическая система способов и средств индивидуальной и групповой профилактики; набор мер, который объединяет в себе эти методы [8, с. 103].

На основании упомянутых программ и исследований, проведенных в этой области, мы прежде всего определили компоненты технологии по социально-педагогической работе с подростками, которая столкнулась с негативными последствиями демографических факторов. Основными составляющими социально-психологических технологий, созданных в этой области, являются:

1) социально-психологическое содержание работы, выполняемой в программе;

2) процедура процесса, предусмотренного программой, последовательность действий;

3) прогнозы, интерпретация результатов.

В технологии прежде всего выделена сущность проблемной ситуации (влияние демографических факторов на подростков в нашем исследовании), а также возможные побочные эффекты в социальной среде. Выбраны методы, которые будут применяться в этой области. Метод является важным фактором в социальной работе с подростками. Метод (*Methodos* – способ исследования или рефлексии, теория) – это гармонизация принципов обучения, способов достижения определенных целей, решения конкретных задач, практических и теоретических операций по восприятию событий. В нашем исследовании мы использовали ряд методов и техник: теоретический анализ, наблюдение, опрос, социометрию, анализ результатов деятельности, эксперимент, тренинг, ролевые игры, создание проблемных ситуаций и метод психологической драмы.

Организация эксперимента.

В основе методологии социально-психологической работы с подростками с демографическими проблемами лежат социологические, психологические и педагогические теории. Методология, лежащая в основе исследования, основана на теориях и подходах социальной психологии, о которых говорилось выше. Программа предоставляет психологические услуги подросткам для их социальной адаптации и идентификации, развития творческих способностей, спортивных достижений и академических успехов, а также их социализации в совместной групповой деятельности. Мы выполняли эту работу в школах в рамках сотрудничества семьи со школой (учителями и родителями). Активное участие в исследовании принимали классные руководители (организаторы), руководители детских объединений (социальные педагоги) и школьные психологи (психолог). Они получили разъяснения и рекомендации

о своих обязанностях, а также прошли необходимую подготовку на учебных семинарах.

Обязанности организатора: помощь в организации занятий с подростками с демографическими проблемами в классах, где они проходят обучение; налаживание связей с другими классами, школьным руководством и вовлечение родителей в этот процесс.

Обязанности социального педагога: участие в курсах диагностическо-коррекционной работы с подростками, отягощенных демографическими проблемами; беседы с подростками, разъяснение им сути процесса, логических и психологических основ работы в этой области; налаживание связей с другими подростками из других классов; организация работы в группах.

Обязанности психолога: помощь эксперту на протяжении всего процесса путем участия в исследованиях в качестве ассистента, участника мониторинга и проводимых исследований.

Эксперимент проводился в несколько этапов.

На первом этапе выявлялись социально-психологические характеристики реальной демографической ситуации подростков, подвергавшихся негативному воздействию демографических факторов и вовлеченных в исследование. Мы осуществили эти действия в направлении мер, которые мы предпринимаем для психодиагностики проблем: диагностика, обобщение и интерпретация результатов.

На втором этапе были определены основные принципы, цели и задачи профилактической коррекционной работы с подростками на основе полученных результатов диагностики, были разработаны план действий, инструкции и методы коррекции очередного этапа. В решении проблемной ситуации были конкретизированы задачи социально-психологической работы, а также определена здесь роль субъекта.

Решение поставленных задач началось с определения принципов исследования. Принципы включали:

1) защиту прав подростков, объяснение им их задач, поддержку их реализации;

2) психосоциальную поддержку подростков и их семей, которые испытывают трудности в поиске решений демографических проблем при выходе из проблемной ситуации, в достижении самозащиты, собственной безопасности и социально-психологической адаптации и идентификации, чтобы избежать подобных ситуаций;

3) опору на социальную поддержку, полагаясь на моральную, психологическую, социальную и педагогическую поддержку профессионалов, сверстников и других, которые готовы помочь;

4) важно, чтобы у подростка был ряд личностных качеств, поэтому необходимо достичь у него самоопределения, самореализации, адекватной

самооценки. Все это необходимо для подростков при изучении социально-психологической природы событий, определении их места, значимости в мире, обществе, школе и семье;

5) другим принципом, который мы акцентируем в программе, является социализация подростков во взаимодействии с их сверстниками. Это важно, потому что человеческие отношения формируются, адаптируются и изменяются с учетом умственного развития людей, требований, условий и уровня удовлетворенности учащихся. Только на определенной стадии психосоциального развития человек может построить прочные социальные отношения. Человеческие отношения опираются на процесс общения, регулируемый социальными отношениями. Целесообразное общение между обеими сторонами повышает его эффективность, обуславливая лучший уровень общественных отношений.

На третьем этапе мы проверили работу, проведенную на первом и втором этапах, чтобы убедиться в соответствии их проблемам подростков. Этому послужили методы проблемной ситуации, психологической драмы и ролевых игр, реализованные на тренингах. Данная работа включала в себя:

- ознакомление с сущностью и целью исследований, направленных на решение ситуации;
- более точный выбор методов и сбор фактов для более точного анализа жизненных ситуаций, создаваемых демографическими проблемами;
- изучение социальных условий, в которых подростки обучаются и овладевают действиями, которые их активизируют, и определение путей, с помощью которых социальные навыки могут быть успешно применены к изменяющимся социальным жизненным ситуациям.

Психологическое содержание этих действий важно для выявления состояния психосоциальных процессов, которые будут активироваться в процессе социального взаимодействия подростков. В таких ситуациях восприятие подростков активизируется. Они осознают природу событий не в целом, а частями, поэтапно, осознавая их непосредственную связь с жизнью. Осознание этого тезиса подростками оказалось плодотворным для нашего исследования: «Я лучше знаю, что мне нужно!».

«Программа социально-психологической адаптации и идентификации подростков, столкнувшихся с негативными последствиями демографических факторов»

Часть I: Ранняя диагностика подростков, определение негативного влияния демографических факторов.

Для преодоления проблем при социализации подростков прежде всего необходимо изучить их индивидуальные психосоциальные особенности.

Диагностика позволяет провести комплексное исследование психического состояния подросткового возраста. Для этого корректируют учебную мотивацию, определяют шкалу рейтинга личности, эмоциональную сферу типов личности, изучают характер семейных взаимоотношений, самооценку, основываясь на мнении родителей и учителей о подростках. Подготовка психосоциальной обратной связи по результатам этих исследований.

Часть II: Коррекционная работа, то есть социальная адаптация и идентификация подростков в конкретных ситуациях.

Как известно, развитие у подростков социальных навыков, культуры общения, самосознания, обучения и овладения навыками является одним из способов их социализации. Для этого прежде всего испытуемым были представлены способы решения этих проблем. Затем начался подготовительный этап. Это фаза самоактивации. На этом этапе были проведены психологические тренинги, разработаны проблемные ситуации, организованы психологические драмы и рассмотрены решения.

На этом этапе основная работа заключалась в том, чтобы сосредоточиться на нравственно-психологически значимом воздействии на деятельность подростков, подверженных демографическим воздействиям семьи. На каждом уровне предполагается вести работу, которая может оказать наибольшее влияние, то есть профилактическую, коррекционную и консультативную. Предполагается решение следующих задач в ходе эксперимента с подростками, имеющих проблемы демографического характера:

- а) повышение активности подростков, повышение уровня их самооценки и самосознания;
- б) поощрение стремления подростков к приобретению знаний и навыков в сферах науки, художественного творчества и спорта;
- в) использование всех имеющихся психолого-педагогических средств для предотвращения у них упадка духа и веры в собственные силы.

Часть III: Отслеживание социализации в различных сферах деятельности у подростков, подверженных негативным демографическим последствиям.

Изменения в социальной жизни человека напрямую связаны с социально-психологическими процессами. При проведении исследования необходимо изучить социально-психосоциальные принципы этих процессов для всестороннего анализа полученных результатов. С этой целью, то есть для всестороннего контроля над процессом социализации подростков, были определены соответствующие задачи:

1. Отслеживание деятельности и общения подростков, успехов в учебе для внесения соответствующих изменений.

2. Изучение причин отставания подростков в социализации (по определенным критериям).

3. Регистрация и анализ динамики развития в подростков новых навыков и умений, которые они усвоили.

4. Профилактика эмоциональных проблем, которые могут представлять риск для психосоциального благополучия подростков: беспокойство, страх, грусть, стресс, депрессия и т.д.

5. Повторная диагностика подростков в рамках совместной деятельности и общения с другими подростками, обобщение и сравнительный анализ результатов.

Чтобы контролировать состояние подростков, их постоянно наблюдали. При наблюдении были отмечены некоторые ситуации, которые вызвали обеспокоенность наблюдателей, и потому были проведены консультации с педагогами и психологами. Обсуждение результатов было проведено с участием педагогов и психологов, а также родителей.

Выводы. Анализ, реализованные программы и полученные результаты исследования, позволяют сделать вывод, что процесс социализации личности должен быть под четким контролем с самого рождения ребенка. Этот процесс является непрерывным и необратимым. Его качественные показатели же определяются содержанием социальных воздействий, имеющих отношение к формированию подструктур и характеристиками наследования детей.

Одним из наиболее важных компонентов этого развития является «Я-концепция», которая начинает формироваться в подростковом возрасте. Молодое поколение прежде всего должно обучаться самозащите, выносливости и терпению, освоить необходимый комплекс знаний, стать практичными, формировать у себя навыки и умения в овладении ИКТ, а также усвоить практические навыки в избранных профессиях. Эти возможности реализуются благодаря социализации. Подобная работа лежит в основе современного образования и культуры.

Литература:

1. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Москва : Наука, 1987. 248 с.
2. Held D., McGrew. Globalization theory, approaches and controversies. Cambridge : Polity Press. 204 p.
3. Carolyn A. Radiators of the Relation between Maternal Depressive Symptoms and Child Internalizing and Disruptive Behavior Disorders. *Journal of Family Psychology*. 2009. Vol. 17 (4). P. 545–556.
4. Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида. *Человек и общество. Проблемы социализации индивида*. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета. 1971. Вып. X. С. 44–55.
5. Лебедев Д.Н. Детское общественное движение: испытание временем. *Воспитание школьников*. 2003. № 1. С. 52–61
6. Орлова В.В. Социализация молодежи: потенциал регионального социума. *Информационный гуманитарный портал*. 2009. № 3. С. 32–53.
7. Риэрдон Б.Э. Толерантность – дорога к миру. Москва : Бонфи, 2001. 304 с.
8. Социальный педагог: введение в должность / Л.С. Нагавкина, О.К. Крокинская, С.А. Косабуцкая. Санкт-Петербург : КАРО, 2002. 272 с.
9. Национальное исследование по детской бедности и неравенстве. *Институт Стратегического анализа и оценки при Президенте Кыргызской Республики*. URL: https://www.unicef.org/Child_Poverty_Report_Rus.pdf.
10. URL: <http://www.education.gender-az.org>.
11. URL: <http://www.e-qanun.az/framework>.
12. URL: <http://www.xezerxeber.com>.
13. URL: <http://www.elibrary.bsu.az/kitablar>.
14. URL: http://www.anl.az/el/h/he_si.pdf.

Багірзаде Арзу Камаль. Програми, що реалізуються для подолання труднощів соціалізації підлітків у навчальному середовищі

Стаття присвячена аналізу деяких питань соціалізації підлітків, яка не завжди проходить успішно. Низка соціальних факторів, включно з демографічними подіями, уповільнює цей процес. Тому важливо вжити необхідних заходів у вирішенні демографічних проблем, які здійснюють подібний негативний вплив на підлітків у процесі їхнього навчання. Аналіз наявної літератури показав, що для того, щоб звести до мінімуму вплив демографічної ситуації, фахівцями розроблено відповідні методи роботи, які дали позитивні результати. Розроблено методики з роботи в складних демографічних ситуаціях і виявлено умови для їхнього успішного застосування. Ефективність виконаної роботи підвищиться в тому разі, якщо всебічно враховувати вплив політичних, економічних, духовно-моральних впливів на основні причини, мотиви суб'єктів, які відіграють певну роль у процесі соціалізації. У статті роз'яснюються зміст, структура, етапи та значення програми роботи з підлітками, які мають проблеми демографічного плану у вихованні та навчанні. Зроблено висновки про важливість участі педагогічного колективу школи в представленій програмі, яка призначена для реалізації в навчальному середовищі. Робиться висновок про те, що запропонована програма може стати одним із напрямів виховної роботи, яку слід проводити зі шкільними підлітками. Завдання полягає в тому, щоб мати можливість реалізувати й етнічний складник процесу соціалізації підлітків, і поліпшити її до того, як вона буде

деформована. Особистість повинна вміти реалізувати і постійно оновлювати себе в етнофункціональному та етнопсихологічних контекстах шляхом збереження та розвитку національно-моральних цінностей. Крім того, слід враховувати глобальні цивілізаційні процеси, що відбуваються у світі.

Ключові слова: труднощі соціалізації, демографічний фактор, профілактична робота, програма соціалізації, технологія соціалізації, адаптація, ідентифікація, комплексний підхід.

Bagirzade Arzu Kamal. Programs implemented to overcome the difficulties of socialization of teenagers in the educational environment

The article is devoted to the analysis of some issues of adolescent socialization, which is not always successful. A number of social factors, including demographic events, slow down this process. Therefore, it is important to take the necessary measures to solve demographic problems that have a similar negative impact on adolescents in the process of their education. An analysis of the available literature showed that in order to minimize the impact of the demographic situation, specialists developed appropriate working methods that yielded positive results. Methods for working in complex demographic situations are developed and the conditions for their successful application are identified. The effectiveness of the work done will increase if we fully take into account the influence of political, economic, spiritual and moral influences on the main causes, motives of the subjects that play a role in the socialization process. The article explains the content, structure, stages and significance of the program of work with adolescents who have problems of the demographic plan in education and training. Conclusions are made about the importance of the participation of the teaching staff of the school in the presented program, which is intended for implementation in the educational environment. It is concluded that the proposed program may become one of the areas of educational work that should be carried out with school teens. The task is to be able to realize the ethnic component of the process of socialization of adolescents and improve it before it is deformed. A person should be able to realize and constantly update himself in an ethno-functional and ethno-psychological context, by preserving and developing national moral values. In addition, global civilization processes taking place in the world should be taken into account.

Key words: difficulties of socialization, demographic factor, preventive work, socialization program, socialization technology, adaptation, identification, integrated approach.

УДК 159.96
DOI

Н. П. Берегова

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

І. М. Кушнір

студентка кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

О. К. Степанюк

студентка кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено аналіз психологопедагогічних досліджень щодо формування самооцінки дитини у старшому дошкільному віці. Висвітлено значення формування адекватної самооцінки в дошкільників. Розглянуто походження та визначення терміна «самооцінка», що означає оцінку особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей, місця серед інших людей і їхнього ставлення до неї. Аналіз та узагальнення підходів і концепцій до вивчення проблеми самооцінки дошкільників свідчить, що дошкільний вік є сприятливим для формування самооцінки дитини і виступає важливою передумовою зародження її адекватності. У старшому дошкільному віці потреба дитини в оцінці дорослого велика, однак самооцінка дитини починає спиратися на результати і висновки, які дитина отримує в індивідуальному досвіді. Найбільш негативний вплив на розвиток особистості дошкільника здійснює неадекватно занижена самооцінка або наближена до заниженої самооцінка, оскільки гальмує активність, продукує розвиток невпевненості в собі, невміння ставити перед собою важкі цілі й досягати їх. Адекватна самооцінка лежить в основі формування в дитини упевненості в собі та у своїх можливостях, є підставою для розвитку особистої повноцінності, компетентності. Неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена), навпаки, перешкоджає розкриттю і реалізації можливостей і здібностей дитини, призводить до виникнення внутрішніх конфліктів, порушення спілкування і загалом свідчить про неблагополучний розвиток дитини. Проведено експериментальне дослідження та виділено три рівні прояву самооцінки в дошкільників: завищений, адекватний, занижений. Визначено, що у старшому дошкільному віці переважає адекватна самооцінка. Занижена самооцінка трапляється значно рідше, вона заснована не на критичному ставленні до себе, а на невпевненості у своїх силах. Встановлено, що батьки таких дітей, як правило, висувають до них завищені вимоги, використовують тільки негативні оцінки, не враховують їхніх індивідуальних особливостей і можливостей. У контексті дослідження визначено психологічні умови формування самооцінки, якими виступають оцінки значущих дорослих – батьків старших дошкільників і педагогів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: старший дошкільний вік, самосвідомість, самооцінка, особистість, психічний розвиток.

Постановка проблеми. Сьогодні основним завданням є виховання старших дошкільників, які мають навчитися жити в демократичному суспільстві, що передбачає розвиток поваги до загальнолюдських цінностей, переконаність у пріоритетах прав особи, толерантність. Формування самооцінки дошкільника вирішує проблему системотворення особистісного ядра, що збалансовує індивідуальні можливості та розвиває здібності дитини. Вирішення цих завдань потребує вдосконалення системи дошкільної освіти, організації випереджувального навчання та формування в дошкільників адекватної самооцінки.

Правильно сформована самооцінка виступає не просто як знання самого себе, не як сума окре-

мих характеристик, а як певне ставлення до себе, передбачає усвідомлення особистості як деякого стійкого об'єкта [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методологічні підходи до вивчення самооцінки висвітлені у вітчизняній психології в працях таких науковців, як Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, Л.І. Божович, І.С. Кон, М.І. Лісіна, А.І. Липкіна, В.В. Столін, І.І. Чеснокова, С.П. Тищенко, М.Й. Боришевський, Є.В. Шорохова, А.В. Захарова, П.Р. Чамата; у зарубіжній – В. Джеймс, Ч. Кулі, Дж. Мід, Е. Еріксон, К. Роджерс, Р. Бернс та інші.

Численні дослідження показують, що одним із внутрішніх утворень, що виникають у результаті

оцінки, є самооцінка дитини. Старший дошкільний вік є важливим періодом для становлення самооцінки для подальшого її розвитку та впливу на особистість [1–6].

Мета статті полягає в теоретичному аналізі проблеми самооцінки дітей старшого дошкільного віку та виявленні психологічних ознак самооцінки дітей.

Виклад основного матеріалу. Значна увага у психологопедагогічній науковій площині приділялася вивченню самооцінки саме в дошкільному віці (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, М.І. Лісіна, Л.І. Уманець, О.Л. Кононко та інші), оскільки цей вік є базовим для розвитку особистості дитини загалом, її самосвідомості і самооцінки, усіх пізнавальних процесів, діяльності і спілкування дитини [4–6].

О.Л. Кононко наголошує на негативному впливові на розвиток дошкільника саме завищеної самооцінки, яка у майбутньому стане перешкодою в життєвому самовизначенні. Дослідження О.Л. Кононко підтверджують, що дошкільний вік є найбільш сприятливим для «становлення самосвідомості, домагання визнання дитини з боку значущих дорослих, елементарних форм адекватної самооцінки, початкових форм рефлексії, здатності пов'язувати успіх не лише з позитивними оцінками авторитетного дорослого, а й з об'єктивними результатами кінцевого продукту праці та доклададеними для його досягнення зусиллями» [3].

До кінця дошкільного віку, як зазначає Л.І. Уманець, у процесі розвитку раціонального компонента, виникає власна стійка самооцінка. Вона характеризується тим, що дитина усвідомлює власні практичні уміння, вчинки, моральні властивості, співвідносячи їх із вимогами дорослих. Оскільки джерелом первинної самооцінки особистості, за даними науковця, виступає прийняте дитиною на віру ставлення дорослого, то неадекватна висока самооцінка може бути зумовлена постійним, часто необґрунтованим захопленням дитини. Невіра дорослих у можливості дитини призводить, у свою чергу, до формування негативного ставлення в дитини до себе і низької самооцінки. Саме у спілкуванні з близьким колом, оточуючими авторитетними людьми лежать основні причини, які зумовлюють особливості самооцінки дитини. Первинна самооцінка впливає на подальший процес її становлення на більш пізніх етапах розвитку особистості [9].

Беручи до уваги позиції вітчизняних науковців, можемо зазначити, що найбільш негативний вплив на розвиток особистості дошкільника здійснює неадекватно занижена самооцінка або адекватна, наближена до заниженої самооцінка, оскільки гальмує активність, продукує розвиток невпевненості в собі, невміння ставити перед собою важкі цілі й досягати їх.

Адекватна самооцінка лежить в основі формування в дитини упевненості в собі та своїх можливостях, є підставою для розвитку особистої повноцінності, компетентності.

Неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена), навпаки, перешкоджає розкриттю та реалізації можливостей і здібностей дитини, призводить до виникнення внутрішніх конфліктів, порушення спілкування і загалом свідчить про неблагополучний розвиток дитини.

Дошкільний вік – початковий період усвідомлення дитиною себе, мотивів і потреб у світі людських відносин. Тому важливо в цей період закласти основи для формування адекватної самооцінки. Усе це дасть змогу дитині правильно оцінити себе, реально розглядати свої сили до завдань і вимог соціального середовища, відповідно до цього самостійно ставити перед собою цілі та завдання [1, с. 6].

Самооцінка в дітей старшого дошкільного віку в певних видах діяльності зазвичай неадекватна (частіше завищена), це відбувається тому, що дитині важко відокремити свої вміння від власної особистості загалом. Для неї визнати те, що вона щось зробила або робить гірше інших дітей, означає визнати, що вона взагалі гірша за однолітків. Негативні самооцінки спостерігаються дуже рідко.

З віком самооцінка у старшого дошкільника стає правильнішою, повніше відображає його можливості. Спочатку вона виникає у продуктивних видах діяльності і в іграх із правилами, де наочно можна побачити і порівняти свій результат із результатом інших дітей. Маючи реальну опору: малюнок, конструкцію, – дошкільнятам легше дати собі правильну оцінку [2].

Відповідно до проведеного теоретичного аналізу проблеми сформованості самооцінки у старших дошкільників було проведено експериментальне дослідження. Було використано такі методики для здійснення нашого емпіричного дослідження: методика «Який я?» (автор – Г.Н. Осипова), методика «Сходінки» (автор – В.Г. Щур), методика «Автопортрет» (автор – Р. Бернс).

Дослідження проводилося на базі ДНЗ № 9 «Кобзарик» м. Хмельницького. Вибіркова сукупність становить – 30 дошкільників, 5,5–6 років.

У процесі використання методики «Який я?» ми отримали такі показники: 11 % дошкільників показали результат низького рівня сформованої самооцінки, через високу тривожність і невпевненість у собі діти часто відмовлялися відповідати на запитання, переважно спостерігалися відповіді «ні», «не знаю»; 68 % дошкільнят показали результат середнього рівня, відповідали на всі запитання, рідко давали відповідь «ні», «інколи» або «не знаю»; 21 % дітей показали результат

високого рівня, відповідали активно на всі запитання та переважно давали відповідь «так».

Проаналізувавши результати використаної нами методики «Сходинки» (автор – В.Г. Щур), ми отримали такі показники: із заниженою самооцінкою виявилось 10 % дітей. Такі діти розташовували себе на останніх 2 сходинках. А ставлення дитини до себе як до «поганої» є важливою ознакою неблагополучного соціального розвитку та насамперед показником несприятливого досвіду соціальних взаємодій (неблагополучні сімейні відносини, негативне ставлення батьків до дитини, несприятливий досвід спілкування дитини в дошкільному закладі). Із завищеною самооцінкою виділено 18 % дошкільників. Ці діти, не роздумуючи, ставили себе на найвищі 2 сходинки, вважаючи, що мама оцінює його так само. Адекватно себе оцінили 72 % дошкільників. Обмірковуючи завдання, вони ставили себе в діапазон від 3 до 5 включно сходинки, пояснювали свої дії, посиляючись на реальні ситуації та досягнення, вважали, що оцінка дорослого така ж або трохи нижче, активно відповідали на запитання.

Використавши методику «Автопортрет» (автор – Р. Бернс), ми отримали такі показники: у 60 % дошкільників виявлено завищену самооцінку. Порівняно з результатами, отриманими за двома попередніми методиками, у більшості дітей показник завищеної самооцінки підвищився. Причина в тому, що в ігровій, образотворчій, навчальній діяльності діти ще не можуть правильно оцінити себе, самооцінка в цьому випадку завищена. Дошкільників, які мають адекватну самооцінку, виявилось 32 %. Зазначаються істотні відмінності у величині малюнків «Я, яким я є» і «Я, яким я хочу стати» у бік збільшення і більш ідеальної представленості останнього малюнка. І тільки 8 % дітей із заниженою самооцінкою або спочатку відмовлялися виконувати завдання, або стверджували: «Я не впораюся», «У мене вийде негарно», «Я не знаю, як себе малювати». Крім того, для досліджуваних цієї групи характерний низький рівень емоційно-позитивного ставлення до себе, на їхніх малюнках вони зобразили себе неусміхненими. В їхніх малюнках переважали чорний, сірий кольори. Свій силует вони зобразили маленького розміру, що є ознакою меншовартості людини. Траплялися також малюнки, в яких намальована лише частина фігури – голова. Це пояснюється тим, що уявлення в таких дітей про себе несформовані, неповні, є почуття невпевненості.

На підставі аналізу результатів дослідницьких процедур ми розподілили дітей на три групи за рівнями формування самооцінки.

I група – 20 % дошкільників із завищеною самооцінкою. Це діти, у яких розвинена самозакоханість, ілюзія впевненості, зазнайство, ці діти в усьому намагаються бути кращими за всіх.

II група – 72 % дошкільників з адекватною самооцінкою. Дітям цієї групи притаманна активність, кмітливість, бадьорість, почуття гумору, товариськість..

III група – 8 % дошкільників із заниженою самооцінкою, яким притаманна пасивність, недовірливість, підвищена вразливість, невпевненість.

Завищена самооцінка більш притаманна хлопчикам – 14,2 %. Це свідчить про те, що неадекватно завищене само ставлення хлопчиків може бути пов'язане з впливом гендерних стереотипів, згідно з якими чоловіки повинні володіти такими якостями, як активність, сила, впевненість у собі, самостійність, потреба в домінуванні, незалежності і досягненнях, демонстративність, наполегливість. Прагнення відповідати зразкам маскуліності призводить до перебільшення власних сил та активності. Згідно з гендерними рольовими очікуваннями до хлопчиків висуваються часто непомірно високі вимоги. Якщо хлопчик не в змозі відповідати стереотипним уявленням про поведінку та індивідуальні особливості «справжнього» чоловіка, яку йому нав'язують у соціумі чи яка сформувалася у його власній свідомості, у нього починають діяти компенсаторні механізми, відповідно до яких його самооцінка стає завищеною, а самоставлення неадекватним.

В обстеженій групі переважає кількість дітей із адекватною самооцінкою. Середній рівень самооцінки свідчить про те, що самооцінювання дітей стає більш адекватним їхнім досягненням, і, оскільки адекватна самооцінка є новоутворення кризи семи років, можна зробити висновок, що більшість дітей уже на шляху подолання цієї кризи і готова до навчання у школі. Отримані дані свідчать про те, що самооцінка дітей 5,5–6-річного віку стає вже більш реалістичною, у звичних ситуаціях і звичних видах діяльності наближається до адекватної, повніше відображає їхні можливості. Це має величезне значення для подальшого розвитку особистості, свідомого засвоєння норм поведінки, слідування позитивним зразкам. Занижена самооцінка у старшому дошкільному віці трапляється значно рідше, вона заснована не на критичному ставленні до себе, а на невпевненості у своїх силах. Батьки таких дітей, як правило, висувають до них завищені вимоги, використовують тільки негативні оцінки, не враховують їхніх індивідуальних особливостей і можливостей. Прояв у діяльності та поведінці дітей сьомого року життя заниженої самооцінки є тривожним симптомом і може свідчити про відхилення в особистісному розвитку.

Висновки. Отже, за допомогою проведеного дослідження нами виявлено, що проблема прояву самооцінки в дітей старшого дошкільного віку є малодослідженою. Аналіз та узагальнення підходів і концепцій до вивчення проблеми свідчать,

що самооцінка є феноменом самосвідомості, найбільш значущим її складником. Дошкільний вік є сприятливим для формування самооцінки дитини та виступає важливою передумовою зародження її адекватності. У контексті дослідження визначено психологічні умови формування самооцінки, якими виступають оцінки значущих дорослих – батьків старших дошкільників і педагогів дошкільних навчальних закладів. Під впливом оціночних ставлень дорослі, з одного боку, можуть допомогти дитині усвідомити свої найкращі прагнення і надати можливість самостверджуватися серед однолітків, а з іншого – можуть зруйнувати віру у свої сили.

Перспективами подальших досліджень є розроблення та реалізація корекційно-розвивальної програми, спрямованої на формування адекватної самооцінки та особистісного зростання, самовизначення особистості дитини.

Література:

1. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. Київ : Радянська школа, 1976. 269 с.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / авт.: О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.
3. Кононко О.Л. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 3–6.
4. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. Ленинград : Педагогика, 1992. 160 с.
5. Олійник О.О. Особливості психокорекційної роботи у формуванні самооцінки старших дошкільників. *Проблеми емпіричних досліджень у психології*. Київ : Гнозис, 2008. Вип. 1. С. 347–352.
6. Сарапулова Є.Г. Формування оптимальної самооцінки як передумова становлення активної життєвої позиції особистості. *Інноваційна система виховної роботи на основі продукування соціального розвитку особистості* : матеріали Всеукр. наук.практ. конф., 1–2 березня 2001 р. Луцьк, 2001. С. 116–122.
7. Сидоров К.Р. Самооцінка в психології. *Світ психології*. 2006. № 2. С. 224–234.
8. Силвестру А.И. К вопросу о развитии самооценки в дошкольном возрасте. *Новые исследования в психологии*. Москва : Гроно, 2008. № 2 (19). С. 80–85.
9. Уманец Л.И. Формирование самооценки старших дошкольников в игровой деятельности : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.07. Київ, 1984. 145 с.
10. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. Київ : Знання, 1995. 48 с.
11. Якобсон С.Г., Морєва Г.І. Адекватна самооцінка як умова морального виховання дошкільників. *Питання психології*. 1983. № 8. С. 55–61.

Berehova N. P., Kushnir I. M., Stepaniuk O. K. Experimental study of the self-esteem of children of senior preschool age

The article presents an analysis of psychological and pedagogical studies on the formation of a child's self-esteem in the senior preschool age. The importance of forming adequate self-esteem in preschool children is highlighted. We considered the origin and definition of the term "self-esteem", which means the assessment of the individual itself, its capabilities, qualities, place among other people and their attitude to it. Analysis and generalization of approaches and concepts to the study of the problem of self-esteem of preschoolers shows that preschool age is favorable for the formation of self-esteem of the child and is an important prerequisite for the emergence of its adequacy. In the senior preschool age, the child's need for adult evaluation is great, but the child's self-assessment begins to be based on the results and conclusions that the child acquires in individual experience. The most negative impact on the development of the preschool child's personality is carried out by an inadequately low self-esteem or an adequate, close to low self-esteem, since it inhibits activity, produces the development of self-doubt, inability to set difficult goals and achieve them. Adequate self-esteem is the basis for the formation of a child's self-confidence and their capabilities, is the basis for the development of personal fullness, competence. Inadequate self-assessment (both high self-esteem and low self-esteem), on the contrary, prevents the disclosure and implementation of the child's capabilities and skills, leads to internal conflicts, disruption of communication, and generally indicates a poor development of the child. An experimental study was conducted and three levels of self-esteem in preschoolers were identified: high, adequate, low. It was determined that adequate self-esteem prevails in the senior preschool age. Low self-esteem is much less common, it is based not on a critical attitude to yourself, but on uncertainty in their abilities. It is established that parents of such children, as a rule, make excessive demands on them, use only negative ratings, and do not take into account their individual characteristics and capabilities. In the context of the study, the psychological conditions for the formation of self-esteem are defined, which are the assessments of significant adults-parents of senior preschoolers and teachers of preschool educational institutions.

Key words: senior preschool age, self-awareness, self-esteem, personality, mental development.

УДК 159.923.2-053.5:37.018.322
DOI

Л. А. Девіс

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
Донбаський державний педагогічний університет

М. В. Кормишев

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної психології
Донбаський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ СФЕРИ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В УСТАНОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті проаналізовано дослідження психологів і розглянуто проблему формування та розвитку сфери потреб дитини в установах інтернатного типу. Дослідження психологів довели, що відхилення у розвитку потреб негативно впливає на особистість дитини, та показали, що в цієї категорії дітей спостерігаються непродуктивні форми взаємодії з дорослими та однолітками. Таким чином, в умовах психічної депривації несформована прихильність до дорослого та неспроможність дитини налагодити повноцінне та продуктивне спілкування з однолітками і доброзичливе ставлення до них призводять до порушення процесу розвитку та формування особистості дитини. В умовах відсутності повноцінної родини в дитини виникає відчуття самотності та страху, що позначається на темпах її психічного розвитку.

Депривація потреби дитини в материнській любові та захисті, що перебуває в постійній нервовій напрузі, негативно позначається на пізнавальній активності особистості. Материнська любов позитивно впливає на розвиток дитини, вона наповнює її емоційним зарядом і захистом. Психологи акцентують увагу на тому, що вихованці установ інтернатного типу перебувають у постійній напрузі, що негативно позначається на розвитку сфери потреб і пізнавальній активності дитини. Науковці визначають, що відсутність любові та турботи дорослих значно посилюють захисні тенденції особистості. Таким чином, за відсутністю прихильності й емоційних зв'язків із дорослими фахівцями констатують наявність пасивності таких дітей.

Депривація потреби дитини в любові і захисті може сприяти формуванню різних форм оборонної поведінки. Отже, у результаті проведеного дослідження було визначено, що негативні переживання дитини можуть торкатись сфери потреб особистості в умовах психічної депривації. Негативні емоції також знижують рівень активності дитини та негативно впливають на її формування та розвиток. Дослідження вчених указують на те, що інтеграція різних видів діяльності в поєднанні з різними формами психокорекційної роботи є ефективним засобом розвитку позитивних потреб особистості дитини в установах інтернатного типу.

Ключові слова: психічна депривація, потреби особистості, мотиви, спілкування, співпраця.

Постановка проблеми. У сучасній психології дослідження розвитку та формування сфери потреб людини є актуальною проблемою психологічної науки. Важливість розв'язання поставлених завдань визначається тим, що сфера потреб особистості – це вирішальний чинник ефективності навчального процесу. Як відомо, значне місце разом із цим посідають розвиток і формування особистості. Методологічними підвалинами дослідження проблеми формування потреб особистості є положення теорії діяльності про особливості функціонування й механізми її розвитку. Основні завдання нашого дослідження полягають у поглибленому аналізі теоретичних і практичних підходів до вивчення сфери потреб особистості вихованців закладів інтернатного типу. Основним завданням нашого дослідження є аналіз особливостей розвитку та формування сфери потреб особистості в умовах психічної депривації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Незважаючи на значну кількість суперечностей, більшість вітчизняних психологів, що представляють окремі наукові напрями, указують на потреби людини й розглядають мотив як складне явище, що містить два основних складових елементи: афективний і когнітивний. Когнітивний компонент вміщує виявлення й знання властивостей предмета, який може задовольнити потреби людини, а афективний – відображає ставлення до нього, емоційні зв'язки, що виникають між людиною і предметом та привабливість дій із ним. Поєднання когнітивного й афективного компонентів робить конкретний мотив реальним дієвим спонукачем активної діяльності людини [8].

Підвалиною більшості концепцій вітчизняних науковців є діяльнісний підхід, що орієнтує дослідників на виявлення джерел активності та зв'язку

мотивів із тим видом діяльності, до якої включена особистість, а також підкреслюється віднесеність мотивів більше до галузі свідомості особистості, хоча при цьому не виключається й наявність неусвідомлених спонук. Психологи підкреслюють, що недорозвинення внутрішніх механізмів опосередкування в молодших школярів, які виховуються в установах інтернатного типу, компенсується формуванням захисних утворень різного роду. О.М. Прихожан зазначає, що у вихованців інтернатних закладів не сформовано такі передумови навчальної діяльності, як уміння під час виконання завдання орієнтуватися на певний загальний спосіб дії. У них, на відміну від сімейних дітей, домінують класифікаційні форми на тлі низького рівня розвитку наочно-образного мислення. Наприклад, замість становлення довільності поведінки, у школярів формується орієнтація на зовнішній контроль, а також тенденція до афективного реагування, замість уміння самому вирішувати складні ситуації та не звинувачувати інших [1, с. 3].

Відмінності в соціальній ситуації розвитку школярів, які виховуються поза родиною, виступають фактором, що детермінує їхні психологічні особливості. Система стосунків вихованців інтернатів та їхнє оточення характеризується суперечливою, амбівалентною відсутністю стабільних міжособистісних зв'язків і прихильностей, а також браком досвіду співпраці з дорослими й однолітками, що загалом породжує почуття некомпетентності, незахищеності й болісне переживання емоційного неблагополуччя. Ця спотворена система стосунків і взаємодії вихованців інтернату з навколишнім світом визначає особливості розвитку та становлення особистості молодших школярів [4].

Мета статті. Основною метою статті є аналіз розвитку та формування сфери потреб дитини в умовах психічної деривації та визначення сутності успішності та зростання її особистості.

Сфера потреб та інтересів вихованців шкіл-інтернатів також має свою специфіку. У дослідженні зазначено, що найбільша кількість вказівок дітей зумовлена матеріальними потребами школярів. Незначна частина висловлювань стосується прагнення дітей брати участь у суспільному житті. Останнє місце у вихованців інтернатних закладів посідають вказівки, зумовлені духовними потребами. У вихованців інтернатів також здебільшого переважають матеріальні інтереси, які виявляються в прагненні до задоволення і розваг, а пізнавальні інтереси слабо розвинені, їх репрезентує неусвідомлена зацікавленість чимось новим [9].

Виклад основного матеріалу. Аналіз змісту мотиваційних переваг вихованців школи-інтернату дає змогу говорити про те, що вони детермінуються особливостями соціальної ситуації розвитку дитини, що виховується поза родиною. На відміну від сімейних дітей, найголовнішим для

вихованців інтернату є бажання заслужити схвалення дорослого. Як зазначає більшість дослідників, у цьому й виявляється депривація потреби дитини в позитивному емоційному контакті з дорослими. Психологами також зафіксовано формування у вихованців шкіл-інтернатів нечисленних та односторонніх за змістом мотивів, виявлено домінування бажань, переважно пов'язаних із повсякденним побутом і звужене коло потреб, які зумовлені умовами закритих інтернатних закладів та обмеженістю власного досвіду. Для дітей, позбавлених батьківської уваги, характерна первинна тривожність, яка значно впливає на розвиток особистості та її здатність до встановлення емоційних зв'язків з іншими людьми. Така сепарація порушує нормальний процес організації та викликає негативні почуття у школярів. Водночас у дитини, позбавленої заспокійливого спілкування з батьками, активізується стан тривоги, який дезорганізує її поведінку та порушує подальший розвиток. Зазвичай ці діти виховуються в родинах, де один або обоє батьків мають серйозні проблеми, переживають емоційне неблагополуччя й демонструють у родині девіантну поведінку.

Переживання дитиною безлічі емоційних конфліктів, міжособистісної ненадійності в родині, відсутність ефективної допомоги близьких дорослих зумовлюють виникнення тривожності й пов'язаного з нею переживання дитиною почуття власної залежності, провини та нестабільності. Але ці родини зазвичай неповні, малозабезпечені та переважно неблагополучні. Дітей виховують у несприятливих умовах, із негативною моральною атмосферою. Усе це загалом породжує труднощі в засвоєнні дітьми системи цінностей, соціальних норм поведінки, а також формує суперечливу систему самоуявлення. Першопричиною виникнення негативних тенденцій у розвитку особистості молодших школярів вважаємо незадовільну якість міжособистісних стосунків дітей і дорослих. Отже, дослідження свідчить, що для багатьох учнів інтернатних закладів характерне негативне емоційне тло життя, яке знижує рівень пізнавальної й розумової активності дитини та негативно впливає на розвиток навчальної діяльності. При цьому основними завданнями є формування здатності дитини прийняти та утримати мету, поставлену дорослим, а відтак розвивати її до самостійної постановки низки проміжних цілей. Сформульована дорослим мета в процесі діяльності повинна ефективно насичуватися позитивними емоціями, що запускає механізм формування нових мотивів особистості шляхом зсуву мотиву на ціль [2; 6].

Результати дослідження засвідчили, що сфера потреб вихованців інтернатів має низку характерних особливостей. Психіка дитини переважана негативними емоціями й почуттям

Таблиця 1

**Кількісні показники розвитку потреб
молодших школярів загальноосвітньої школи
та школи-інтернату (n=172)**

Потреби молодших школярів	Учні загальноосвітньої школи, %	Учні загальноосвітньої школи-інтернату, %	ϕ
Фізіологічні	9,4	22,2	2,35**
Матеріальні	29,1	44,2	0,32
Соціальні	49,9	26,7	3,17***
Духовні	11,6	6,9	1,07
Всього	100	100	

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

міжособистісної ненадійності, нестабільності та незахищеності. Для вихованців інтернатного закладу притаманні переживання страху й тривоги, зумовлені внутрішніми конфліктами, водночас значний відсоток респондентів також відчуває тривогу в стосунках із вчителями. Негативний емоційний фон життя значно знижує рівень пізнавальної та розумової активності дитини й негативно впливає на розвиток і становлення особистості. Спостережено також, що у школярів слабо сформовані уміння прийняття та розуміння цілей, поставлених дорослими. Вихованці інтернатного закладу дуже часто відчувають утруднення під час відповіді на запитання про цілі своєї діяльності та не можуть їх самостійно сформулювати. Діти також не розуміли інструкції до завдання та погано володіли умінням самостійно ставити мету. Отже, зазначимо, що відсутність у дітей, вихованців інтернату, чіткого усвідомлення певних проміжних цілей і зумовлює нерозуміння шляхів досягнення основної мети. Оскільки в процесі навчальної діяльності велике значення має здатність школяра до окреслення й досягнення мети, то питання її визначення є однією з найважливіших складників мотивації учіння [5; 7].

Дослідження сучасних психологів показали, що потреби особистості розглядаються як структурний компонент, який формується в процесі діяльності особистості. Здійснений аналіз висловлювань дітей уможливив таке їх згрупування: фізіологічні потреби – потреба в їжі, у воді, потреба в економії сил тощо; матеріальні потреби як бажання отримувати задоволення від різних контактів із навколишнім світом – потреба в комфорті, потреба в розвагах, у придбанні та накопичуванні речей тощо; соціальні потреби як прагнення особистості до взаємодії із соціумом – потреба у визнанні, у захисті прав, прагнення до спілкування, потреба в суспільно-корисній і громадській діяльності тощо; асоціальні потреби мають вияв у прагненні до незалежності від суспільства, в автономії, протесті проти моральних підвалин, вимог суспільства, у прояві агресії; духовні потреби – потреба в пізнанні світу й самого себе, у надбанні знань, у прагненні до самовдосконалення, до наукових істин, до пошуку сенсу свого існування.

Результати дослідження засвідчили, що, аналізуючи висловлювання дітей, ми згрупували їх у такий спосіб: фізіологічні потреби – потреба в їжі та воді, у певних кліматичних умовах, потреба в економії сил; матеріальні потреби як бажання отримувати задоволення від різних контактів із навколишнім світом, потреба в комфорті; соціальні потреби як прагнення особистості до взаємодії із соціумом, прагнення до спілкування; духовні потреби як потреба пошуку свого місця у світі. Отримані результати дослідження представлено в табл. 1.

У молодших школярів, які виховуються у школах-інтернатах, перше місце посіли висловлювання, пов'язані з матеріальними потребами. Кількість таких висловлювань більша, ніж у дітей, що навчаються в загальноосвітніх школах (44,2 % проти 29,1 %). Проте визначені відмінності не досягли статистично значущого рівня. Ці тенденції демонструють такі висловлювання: «Якби у мене були гроші, я купив би дачу», «Купував би все, що є в магазині, й мав би багато гарних речей», «Купив би мобільний телефон», «Купив би машину, телевізор і все, що потрібно в будинок», «Купив би вівчарку», «Купив би скутер», «Завела б велике господарство», «Хотіла б знайти своє житло й створила б домашній зоопарк», «Купила б собі гарний одяг», «Мав би багато будинків і грошей», «Купив би коня», «Поїхав би на море», «Приручив би тигра», «Багато б подорожував», «Забезпечив би собі гарне життя» тощо.

У молодших школярів загальноосвітньої школи висловлювання, пов'язані з матеріальними потребами, посіли друге місце. У цій групі потреб висловлювання молодших школярів щодо своїх бажання свідчать про прагнення дітей до розваг, придбання речей, до накопичення. Ці тенденції маркують такі висловлювання: «Якби у мене були гроші, то я купив би великий будинок із басейном», «Купила б велосипед», «Купив би іграшки», «Купила б мобільний телефон», «Хотіла б виїхати за кордон і добре жити», «Поїхав би на море», «Поїхала б відпочивати до Єгипту», «Купила б комп'ютер», «Купив би машину», «Поклав би гроші в банк» тощо.

Друге місце у вихованців інтернатних закладів посідають вказівки, пов'язані із соціальними потребами. Висловлювання вихованців інтернатного закладу свідчать про те, що найбільше турбує дітей: «Хотіла б мати гарну сім'ю», «Хочу мати багато друзів», «Я хочу, щоб моя мама була жива», «Щоб бабуся не старіла й завжди була молодою», «Щоб тато швидше вийшов із в'язниці», «Віддав би гроші на лікування бабусі», «Хотіла б, щоб мама не пиячила», «Хочу, щоб бабуся ходила без милиць». Низка висловлювань стосується потреби

дітей брати участь у громадському житті: «Хочу допомагати бідним людям», «Хочу побудувати гарний будинок для безпритульних дітей», «Купити для школи автобус», «Хочу, щоб у світі всім було добре», «Хочу, щоб ніхто нікого не кривдив», «Хотів би бути ангелом і всім допомагати» тощо.

Водночас деяка кількість висловлювань свідчить про розвиток негативних тенденцій у розвитку мотиваційно-потребової сфери дитини й знаходить своє відображення в таких висловлюваннях: «Хотів би назавжди скасувати школу», «Хотів би ніколи не вчитися», «Хочу зробити уроки короткими, а перерви дуже великими», «Хотів би знищити всіх поганих людей, наркоманів і пияків», «Хотів би грати на комп'ютері й не ходити до школи», «Хотів би, щоб уроки замість мене виконував вихователь», «Не хочу вчитися, а хочу воювати зі злими гоблінами», «Хочу чарівною паличкою вбити своїх ворогів». Подібні висловлювання свідчать про неблагополуччя в соціальному розвитку дитини, про її негативне ставлення до навчання, прагнення через агресію вирішувати проблеми, що виникають. Як було зазначено вище, цей показник значно поступається кількості вказівок, отриманих від дітей із загальноосвітніх шкіл.

Вказівки, пов'язані із соціальними потребами учнів загальноосвітніх шкіл, посідають перше місце. Висловлювання молодших школярів із загальноосвітніх шкіл про свої бажання, що становлять групу соціальних потреб, свідчать про прагнення дітей брати активну участь у житті суспільства. Наведемо приклади: «Витратила б гроші на притулок для безпритульних тварин», «Допомогла б усім інвалідам», «Закінчила б кризу в країні», «Зробила б наше місто чистим і красивим», «Для всіх людей знизила б ціни на продукти й ліки», «Створила б ботанічний сад», «Допомогла б школам і лікарням», «Організувала б благодійний фонд», «Закінчила б ремонт школи» тощо.

Значне місце в житті дітей із загальноосвітніх шкіл посідають потреби, пов'язані із сімейними проблемами: «Витратила б гроші на лікування бабусі й дідуся», «Віддала б гроші своїй родині», «Віддала б гроші батькам на будівництво будинку», «Купила б подарунки мамі» тощо) та з прагненням впливати на ситуацію в сім'ї («Якби я могла, то зробила б так, щоб мама й тато ніколи не сварилися», «Хочу, щоб у батьків була хороша робота», «Хочу, щоб татові більше платили за його роботу», «Хотіла б частіше купувати подарунки для всієї сім'ї» тощо). Кількість вказівок учнів загальноосвітньої школи, які пов'язані із соціальними потребами, була значно більша, ніж у вихованців інтернатного закладу. Відмінності у відсотковій представленості дітей із різних закладів освіти, які визначали важливість соціальних потреб, досягла статистичної значущості (49,9 % проти 26,7 %; $\varphi^*=3,17$; $p\leq 0,001$).

Третє місце посіли вислови вихованців інтернатних закладів, пов'язані із фізіологічними потребами.

Ці потреби маркують такі висловлювання: «Якби у мене було багато грошей, я витратив би їх на смачну їжу», «Купив би багато цукерок», «Купив би хороші продукти» тощо. Отже, наявність бажання задовольнити свої фізіологічні потреби є важливим у житті дитини й має компенсаторний характер. Недостатня кількість позитивних емоцій, відсутність батьківської любові й турботи, які має дитина в повноцінній родині, спричиняє у вихованців інтернатних закладів намагання замінити їх активним задоволенням своїх фізіологічних потреб.

У молодших школярів загальноосвітньої школи висловлювання, що пов'язані з фізіологічними потребами, посідають останнє, четверте, місце. Зокрема, їхні бажання пов'язані із задоволенням потреби в їжі та інших біологічних процесах й ілюстровані такими висловлюваннями: «Витратив би гроші на солодоші», «Купила б цукерки», «Хотів би багато гуляти», «Хотіла б ніколи не хворіти й добре себе почувати» тощо. Ці результати свідчать, що в сім'ї основні базові потреби дитини загалом задоволені й не мають особливо великого значення для розвитку мотиваційної сфери дитини. Кількість висловів, пов'язаних із фізіологічними потребами, набагато більша у вихованців інтернату, ніж у дітей, що навчаються в загальноосвітніх школах. Відмінності у відсотковій представленості кількості висловлювань дітей із різних закладів освіти, які визначали важливість задоволення фізіологічних потреб, досягла статистичної значущості (22,2 % проти 9,4 %; $\varphi=2,35$; $p\leq 0,01$).

Зазначимо, що у вихованців інтернатних закладів останнє, четверте, місце посіли висловлювання, пов'язані з духовними потребами. Ці тенденції виявляються в таких висловлюваннях: «Хочу багато знати й стати хорошим водієм», «Хочу всьому навчитися й бути каскадером», «Хочу стати справжньою співачкою», «Хочу робити добро», «Хочу стати фахівцем», «Хочу навчитися поважати людей», «Хочу добре закінчити школу й стати президентом», «Хочу стати найрозумнішою», «Хочу вступити до інституту» тощо. Отже, духовні потреби у вихованців інтернатів тісно пов'язані з пошуком свого місця у світі. Потреба в пізнанні та надбанні знань зумовлена прагненням у майбутньому отримати професію та досягти комфортного життя. У вихованців інтернатів домінує переважно прагматичне ставлення до отримання знань як до запоруки майбутнього працевлаштування та благополуччя.

У молодших школярів загальноосвітньої школи висловлювання, пов'язані з духовними потребами, посідають третє місце. У цій групі потреб висловлювання дітей репрезентують прагнення до нових знань, прояв допитливості, наявність бажання самовдосконалення та самовизначення, наприклад: «Хотіла б завжди добре вчитися і все знати», «Витратила б гроші на придбання цікавих книг»,

«Хотіла б стати слухняною дівчинкою», «Хотіла б стати розумною», «Купила б красивий зошит для віршів», «Хотіла б вчитися на відмінно», «Витратила б гроші на репетитора», «Хотіла б уважніше слухати вчителя та краще вчитися», «Хотіла б зробити красиву скульптуру з мармуру», «Хотіла б навчитися складати вірші» тощо. Кількість вказівок учнів загальноосвітньої школи, які пов'язані з духовними потребами, була більша, ніж в учнів інтернатного закладу (11,6 % проти 6,9 %). Проте відмінності не досягли статистично значущого рівня.

Висновки. Отже, пропозиції засвідчили, що сфера потреб молодших школярів, які виховуються в інтернатних закладах, відрізняється від сфери потреб дітей із благополучних сімей. Їх характеризують менша різноманітність й спрощена структура, емоційна нестійкість й слабкість контролю над потягами й бажаннями, більша напруженість й прагнення до швидкого задоволення. Як відомо, у процесі розвитку та формування особистості дитини в родині відбувається перетворення примітивних потреб у потреби більш високого порядку, а в дитячому будинку формування вищих потреб блоковано незадоволеними базовими потребами дитини. Оскільки вищі потреби особистості у своєму розвитку видозмінюють світогляд й увесь життєвий лад особистості, то їхня відсутність перешкоджає прагненню дитини до розвитку й самовдосконалення.

Література:

1. Валіон Н. Феномен психічної депривації і його роль у розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2000. № 2. С. 124–133.
2. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Л.М. Царегородцева // *Вопросы психологии*. 1990. № 6. С. 17–25.
3. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек; пер. Г.А. Овсянникова. Изд. 1-е русск. Прага : ЧССР, 1984. 334 с.
4. Маслюк А.М. Особливості переживання людиною психотравмуючих ситуацій. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ; Ніжин : П.П. Лисенко, 2015. Т. IX. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип.7. С. 193–199.
5. Манохіна І.В. Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування : навч. посібник. Дніпропетровськ : Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2012. 276 с.
6. Прихожан А.М. Развитие личности в условиях психической депривации / под ред. И.В. Дубровиной. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.
7. Сорокина В.В. Негативные переживания детей в начальной школе. *Вопросы психологии*. 2003. № 3. С. 43–52.
8. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотив деятельности школьника. *Изучение мотивации поведения детей и подростков* / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежной. Москва : Педагогика, 1972. С. 45–80.
9. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Л.М. Шипицина, Е.И. Казакова. Санкт-Петербург, 2000. 108 с.

Devis L. A., Kormyshev M. V. The problem of development and formation of the sphere of needs of the child's personality in boarding type institutions

The researches of psychologists are analyzed in the article and the problem of formation and development of the sphere of needs of the child in institutions of boarding type is considered. The psychologists' researches prove that deviations in the development of needs negatively affect the personality of the child, and show that in this category of children there are unproductive forms of interaction with adults and peers. Thus, in the conditions of mental deprivation, unformed attachment to an adult and the inability of the child to establish full and productive communication with peers and friendly attitude to them, leads to disruption of the process of development and formation of the child's personality. In the absence of a full-fledged family, the child has a feeling of loneliness and fear, which affects the pace of his mental development. Deprivation of the child's need for maternal love and protection that is in constant nervous tension, negatively affects the cognitive activity of the individual. Maternal love positively influences the development of the child, it fills her or his with emotional charge and protection. Psychologists emphasize that the pupils of boarding institutions are in constant tension, which negatively affects the development of the child's needs and cognitive activity. Scientists have found that the lack of love and care of adults greatly enhances the protective tendencies of the individual. Thus, in the absence of affection and emotional connection with adults, experts state that such children are passive. Deprivation of the child's need for love and protection can contribute to the formation of various forms of defensive behavior.

Thus, the conducted study defines that the negative experiences of the child may affect the sphere of personality needs in the context of mental deprivation. Negative emotions also reduce the level of activity of a child and negatively affect its formation and development. Researchers indicate that the integration of different activities in combination with different forms of psycho-corrective work is an effective means of developing the positive needs of the child's personality in residential care.

Key words: mental deprivation, personality needs, motives, communication, cooperation.

УДК 159.923 – 057.874 (045)
DOI

Л. В. Доценко

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національний авіаційний університет

В. Ю. Безугла

студентка IV курсу
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій
Національний авіаційний університет

А. О. Козлова

студентка IV курсу
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій
Національний авіаційний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МАЛЮНКОВОЇ ТЕРАПІЇ

У статті представлено результати дослідження особливостей розвитку самооцінки в дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії. У процесі теоретичного аналізу проблеми висвітлено основні зовнішні (соціальні) та внутрішні (індивідуально-психологічні) чинники формування та розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку. З'ясовано, що становлення та розвиток самооцінки молодших школярів зумовлюється наявністю та ступенем вираженості акцентуованих рис, врегулювання яких здійснюється за допомогою малюнкової терапії.

У межах проведення емпіричного дослідження нами було відібрано психодіагностичний інструментарій і проведено констатувальний експеримент щодо виявлення рівня розвитку самооцінки та ступеня сформованості певного виду акцентуації досліджуваних. У дослідженні було застосовано такі методи: для встановлення рівня розвитку самооцінки молодших школярів було використано методика В. Щура «Сходинки», з метою діагностики системи уявлень дитини про себе та виявлення її акцентуованих рис було використано методика «Автопортрет» за інтерпретацією Р. Бернса. Отримані результати констатувального експерименту зумовили необхідність пошуку шляхів зниження ступеня прояву акцентуації дітей молодшого шкільного віку. Відповідно до цього нами було розроблено психокорекційну програму щодо зниження акцентуованих рис характеру дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії.

Експериментально доведено ефективність впровадження психокорекційних впливів. Аналіз результатів контрольного зрізу психологічного експерименту свідчить про динаміку позитивних змін у структурних компонентах самооцінки дітей молодшого шкільного віку. У результаті впливу спеціально розробленої програми в дітей підвищилась здатність до розуміння власних проявів самооцінки, впевненість у собі, набули подальшого розвитку комунікативні вміння. На основі проведеного дослідження було розроблено практичні рекомендації батькам щодо розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: самооцінка, розвиток, акцентуації характеру, ідентифікація власного «Я», «Я»-концепція, молодший шкільний вік, психокорекційна програма, арттерапія, малюнкова терапія.

Постановка проблеми. Сьогодні проблема вивчення ідентифікації власного «Я» особистості є досить актуальною в психологічних колах, оскільки ця властивість особистості є свідченням гармонійного розвитку самосвідомості індивіда. Особливо це стосується дітей молодшого шкільного віку, адже саме цей віковий період вирізняється активним формуванням і становленням розвитку власної самосвідомості.

Фахівці, що займаються вивченням цієї проблематики, зазначають той факт, що під час роботи з ідентифікацією власного «Я» дитини використовують різноманітні техніки, серед яких особли-

вої популярності набуває малюнкова терапія. Остання зарекомендувала себе як ефективний інструмент взаємодії з молодшими школярами та дає змогу в простій і цікавій формі провести корекційну роботу. Окрім того, ця форма роботи може виступати як засіб соціалізації і розвитку багатьох психічних функцій, що, у свою чергу, сприяє цілісному та гармонійному розвитку особистісних якостей.

Із цього проводу відомий психолог Л. Виготський [2] вважав творчість одним із шляхів реалізації та розуміння людиною власного «Я», що є необхідною передумовою подолання труднощів підліт-

кового віку. Саме тому, щоб допомогти школярам краще розуміти та відчувати себе, психологи використовують низку технік: малюнок мандали, малюнок страхів, малюнок сім'ї тощо. Окрім того, універсальність застосування цієї техніки полягає в можливості її поєднання з іншими різновидами арттерапевтичних напрямів: музикотерапією, казкотерапією, лялькотерапією, танцювальною терапією, бібліотерапією тощо.

Мета статті полягає в дослідженні особливостей впливу малюнокової терапії на розвиток самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Вивчення цієї тематики здійснювала низка вчених, які зробили вагомий внесок у розвиток наукових пошуків щодо впливу малюнокової терапії на становлення та функціонування особистісної ідентифікації дитини. Ідентифікація власного «Я» як психологічний феномен була об'єктом дослідження різних наукових напрямів. Зокрема, на початку ХХ ст. П. Лігше [3] розглядав «Я»-концепцію людини як об'єднуючий компонент свідомості. Засновник психоаналізу З. Фройд [9] розглядав її як боротьбу Еґо та Супер-Еґо. Представники гуманістичної психології зі свого боку прагнули до розгляду цілісного людського «Я» і його особистісного самовизначення мікросоціуму. Зокрема, А. Маслоу [5] вбачав у власному «Я» людини внутрішні потреби індивіда. Окрім того, низка вчених, які займалися вивченням зазначеної проблематики, а саме: В. Агапов [1], В. Мухіна [6], С. Рубінштейн [8] – виокремлювали такі структурні компоненти Я-концепції людини, як соціальний та особистісний.

Відповідно до цього, серед різноманіття шляхів розвитку цього феномена людської психіки малюнокова терапія є одним із найбільш ефективних напрямів. З приводу цього К.-Г. Юнг [10] зазначав, що малюнок виступає кінцевим продуктом художньої діяльності людини та висловлює її неусвідомлені прояви. Значний вплив на розвиток цього напрямку здійснили такі вчені: Л. Лебедева [4], Є. Копитін [3], О. Пилипенко [7], які вказували на значущість застосування малюнокової терапії під час роботи зі становленням особистісних якостей. Зважаючи на широкий попит вивчення цієї проблематики в багатьох галузях психологічної науки, все ж таки маловивченим залишається питання щодо впливу малюнокової терапії на формування самооцінки дітей молодшого шкільного віку.

У цьому експерименті було використано низку теоретичних та емпіричних методів: для виявлення самооцінки молодших школярів було застосовано методикою В.Г. Щура «Сходинки», з метою проведення діагностики системи уявлень дитини про себе було використано методикою «Автопортрет» за інтерпретацією Р. Бернса. Учасниками експерименту стали учні 3–4-х класів, віком від 10 до 12 років, навчально-виховного комплексу

«Турбота» міста Києва. Вибірку становили 40 респондентів, з яких – 20 дівчат і 20 хлопців.

За результатами методики «Сходинки» В.Г. Щура, було виявлено, що 60 % дітей мають середній рівень розвитку самооцінки, 40 % – низький рівень її сформованості, респондентів із високим рівнем самооцінки виявлено не було. Кількісні показники рівня сформованості самооцінки молодших школярів подано в табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні показники рівня розвитку самооцінки молодших школярів за методикою «Сходинки» В.Г. Щура

Рівні розвитку самооцінки		
Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
–	60 %	40 %

Показники цієї таблиці засвідчують той факт, що понад половина респондентів має середній рівень самооцінки, що говорить про наявність адекватного ставлення дітей до своїх невдач і перемог, високий рівень домагань, розвиток амбітного локус-контролю, адекватне реагування на зауваження інших. Менша частина досліджуваних має занижену самооцінку, що є свідченням того, що в цих респондентів присутні риси інфантилізму, вони бурхливо реагують на невдачі, мають низький рівень мотивації до навчання та рівень домагань. Їм притаманні емоційна скованість і складність контролю прояву емоцій.

За проєктивною методикою «Автопортрет» Р. Бернса було виявлено, що 20 % учнів мають гіперчутливість до думки оточуючих, 40 % опитаних мають комунікативні труднощі, 15 % досліджуваних проявляють боязнь до критики і власних невдач, 15 % опитаних мають тривожність, 10% невпевнені в собі. Кількісні показники проведеної методики подано в табл. 2.

Таблиця 2

Кількісні показники акцентуованих рис характеру молодших школярів за методикою «Автопортрет» Р. Бернса

Акцентуовані риси характеру молодших школярів	Кількісні показники
Гіперчутливість до думки оточуючих	20 %
Складнощі в комунікації	40 %
Страх критики і невдач	15 %
Тривожність	15 %
Невпевненість у собі	10 %

Зазначені результати констатують той факт, що десята частина дітей не виявила бажання брати участь у цій методиці, що говорить про присутність поганого настрою, або через ситуацію, яка сталась напередодні тестування. 40 % дітей намалювали малюнки, які мають риси або

частини тіла, що виділяються і вказують на певні особливості психічного стану дитини. Більше чверті дітей зобразили великі вуха та очі, що вказує на гіперчутливість до думок оточуючих і проявляється у наявності страхів, скутості, сором'язливості, труднощі у відстоюванні власної думки в колективі. Менша половина досліджуваних зобразила маленький рот, що говорить про наявність у дітей комунікативних бар'єрів, які проявляються у складності висловлювати та відстоювати свою думку, конформності, пригніченості емоцій, соматичних захворюваннях. Короткі (в'ялі) руки в 15 % досліджуваних говорять про страх перед невдачею, низьку мотивацію до діяльності, синдром «вивченої безпорадності», гіперопіку дитини. Схематичні малюнки було зафіксовано у чверті досліджуваних, що вказує на невпевненість у собі, боязнь зробити помилку в завданні, не приписуванні собі позитивних рис. Та більша половина дітей зобразила позитивні малюнки, що вказує на тісний зв'язок із родиною, вмотивованість до навчання, товариськість, емпатійність.

Узагальнюючи результати за проведеними методиками, нами було констатовано той факт, що діти (5 %), у яких висока самооцінка, мають гіперчутливість до думки дорослих. Опитувані, що мають середній рівень самооцінки, гіперчутливі до думки дорослих (5 %), мають труднощі в комунікації (5 %), страх критики (5 %), тривожність (10 %) та невпевненість у собі (5 %). Учні, що мають низьку самооцінку, показали найбільшу кількість акцентуацій, а саме: гіперчутливість – 10 %, труднощі в комунікації – 30 %, страх перед критикою – 10 %, тривожність – 10 % та невпевненість у собі – 5 %. Кількісні показники подано в табл. 3.

Таблиця 3

Рівень розвитку самооцінки відповідно до акцентуації характеру в дітей молодшого шкільного віку

Різновиди акцентуації	Рівні розвитку самооцінки		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Гіперчутливість	5 %	5 %	10 %
Складність у комунікації	-	10 %	30 %
Страх критики	-	5 %	10 %
Тривога	-	10 %	5 %
Невпевненість	-	5 %	5 %

Відповідно до показників цієї таблиці можна сказати, що наявність певного ступеня акцентуації негативно впливає на розвиток самооцінки дітей молодшого шкільного віку. Цей факт підтверджується результатами обчислення рангової кореляції Спірмена, показники якої засвідчують наявність зв'язку між проявом самооцінки та ступенем

прояву акцентуації в дітей молодшого шкільного віку $r_s = 0.85$.

За результатами констатувального експерименту нами було розроблено програму розвитку самооцінки молодших школярів засобами малюнкової терапії та сформовано корекційну групу, чисельність якої становила 8 осіб. Участь школярів у корекційній програмі зумовлювалась низьким рівнем сформованості самооцінки та наявністю високих і середніх показників акцентуації характеру.

Відповідно до цього нами було розроблено психокорекційну програму з розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії. Мета цієї програми полягала у розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку. Завдання цієї програми включали такі: ознайомлення школярів з основними ознаками «Я»-концепції; оволодіння прийомами, які допомагають розвивати самооцінку; формування та розвиток особистісної сфери молодших школярів; сприяння підвищенню впевненості в собі, формування позитивної самооцінки дитини; розвиток комунікативних навичок; оволодіння релаксаційними та дихальними техніками для зміцнення психологічного здоров'я. Щодо організації проведення цієї програми, слід зазначити, що заняття мають проводитись двічі на тиждень по 45 хвилин кожне. Програма розрахована на вісім занять із кількістю учасників від 6 до 12 осіб.

Тематичний план психокорекційної програми розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку подано в табл. 4.

Зокрема, побудова кожного заняття, як і всієї програми, здійснюється на основі навчально-виховного принципу поступовості, де виконання тієї чи іншої вправи йде від простого до складного. Це, у свою чергу, забезпечує доступність оволодіння молодшими школярами тією чи іншою навичкою розвитку самооцінки. Узагальнення результатів діагностики до та після проведення психокорекційної програми розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії підтвердило наявність позитивних змін щодо зазначеного феномена людської психіки. Отримані нами показники динаміки розвитку самооцінки в дітей молодшого шкільного віку графічно представлено на рис. 1.

Зокрема, порівнюючи показники загального рівня самооцінки в учасників експериментальної групи до та після впровадження корекційної програми, враховуючи той факт, що до зазначеної групи було відібрано 100 % учасників із низьким рівнем цієї якості, можна побачити, що відсоткова частка високого рівня самооцінки школярів зросла до 11,1 %, середнього рівня – до 77,8 %, а частка низького рівня самооцінки зменшилася на 88,9 %.

Результати статистичної обробки експериментальних даних констатувального та формуваль-

ного експериментів підтверджують значущість виявлених позитивних змін ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$), що говорить про достовірність змін рівня розвитку самооцінки та акцентуації в дітей молодшого шкільного віку. Це дає змогу визначити ефективність реалізації створеної нами психокорекційної програми розвитку самооцінки дітей молодшого шкільного віку засобами малюнкової терапії.

Висновки. У результаті проведення дослідження нами було виявлено, що самооцінка молодшого школяра виступає основою його гармонійного розвитку, яка детермінує розвиток особистісних та індивідуально-типологічних якостей індивіда, що, у свою чергу, зумовлює поведінкові прояви людини.

Було виявлено, що зазначений феномен психічної діяльності людини залежить від рівня

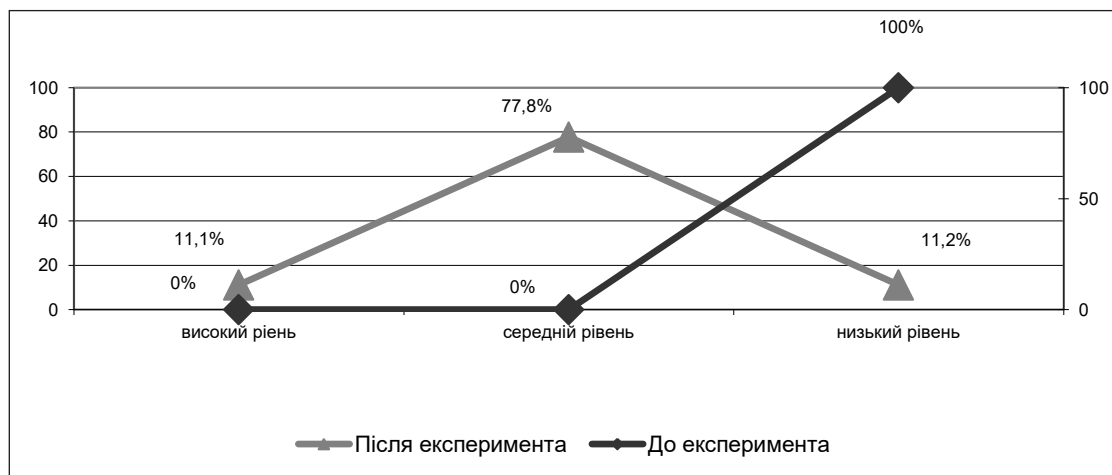


Рис. 1. Динаміка розвитку самооцінки учасників психокорекційної групи

Таблиця 4

Тематичний план психокорекційної програми розвитку самооцінки

№	Структура заняття	Обладнання	Тривалість
1.	<ul style="list-style-type: none"> - Вступне слово, знайомство з групою. - Вправа «Символи дружби». - Вправа «Письменник». - Підбиття підсумків. 	Ватман, кольорові олівці, невеличкі клаптики паперу, клей, додаткові матеріали	3 хв. 22 хв. 17 хв. 3 хв.
2.	<ul style="list-style-type: none"> - Привітання, зворотний зв'язок. - Вправа «Бар'єри креативності». - Вправа «Фантастичний малюнок». - Підбиття підсумків. 	Фарби, олівці, фломастери	3 хв. 9хв. 30хв. 3 хв.
3.	<ul style="list-style-type: none"> - Привітання, зворотний зв'язок. - Вправа «Ляпки». - Вправа «Групова картина». - Підбиття підсумків. 	Акварельні фарби, аркуш паперу формату А3	3 хв. 10 хв. 25 хв. 3 хв.
4.	<ul style="list-style-type: none"> - Привітання, зворотний зв'язок. - Вправа «Мальовничі кола». - Вправа «Малюємо казку». - Підбиття підсумків. 	Незавершені намальовані фігурки, кольорові олівці	3 хв. 10хв. 30 хв. 3 хв.
5.	<ul style="list-style-type: none"> - Привітання, зворотний зв'язок. - Гра «Створи емоцію сам». - Вправа «Люблю – не люблю». - Підбиття підсумків. 	Кольорове тісто, додаткові матеріали (намистинки, гудзики, папір	3 хв. 30 хв. 9хв. 3 хв.
6.	<ul style="list-style-type: none"> - Привітання, зворотний зв'язок. - Вправа «Конструювання картини». - Гра «Дзеркало». - Підбиття підсумків. 	Яскраво розфарбовані фігури неправильної форми	3 хв. 25 хв. 14 хв. 3 хв.
7.	<ul style="list-style-type: none"> - Привітання, зворотний зв'язок. - Вправа «Мій улюблений колір». - Вправа «Творче осяяння». - Підбиття підсумків. 	Фарби, олівці, фломастери	3 хв. 25 хв. 14 хв. 3 хв.
8.	<ul style="list-style-type: none"> - Привітання, зворотний зв'язок. - Вправа «Чарівні орнаменти». - Вправа «Павутинка почуттів». - Підбиття підсумків. 	Клубок із ниток, фарби, олівці, фломастери	3 хв. 29 хв. 10 хв. 3 хв.

прояву акцентуованих рис молодших школярів. Окрім того, сама по собі акцентуація також здійснює вплив на становлення адекватної самооцінки. Відповідно до цього чим вищий ступінь прояву акцентуації, тим більше дитина відчуває труднощі стосовно власної ідентифікації й оцінювання себе. Саме тому необхідно вчасно здійснювати психокорекційні заходи щодо зниження акцентуованих рис. Одним із дієвих засобів корекції цього явища у молодших школярів виступає малюнок терапія. Запропонована нами психокорекційна програма, створена на основі використання технік малюнкової терапії, є ефективною для розвитку позитивної самооцінки, особистісної сфери молодших школярів, сприяє підвищенню їхньої впевненості в собі та зміцненню психологічного здоров'я.

Також було розроблено рекомендації батькам щодо розвитку позитивної адекватної самооцінки молодших школярів, які передбачають: підтримку дитини, адекватну критику, віддзеркалювання дитячих емоцій, фізичний контакт (обійми, погладження), використання прийомів ненасильницької комунікації. Проведене нами дослідження не висчерпує всіх аспектів вивчення проблеми самооцінки дітей молодшого шкільного віку. Перспективами подальших розвідок ми вбачаємо вивчення чинників розвитку самооцінки та виявлення зовнішніх факторів, що впливають

на становлення акцентуованих рис характеру молодших школярів.

Література:

1. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика. Москва : Институт молодежи, 1999. 164 с.
2. Виготский Л.С. Психология искусства. Москва : Лабиринт, 2010. 452 с.
3. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 368 с.
4. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии : монография. Санкт-Петербург : Ленингр. обл. ин-т развития образов, 2000. 199 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. Москва, 2003. 351 с.
6. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. Москва; Воронеж : МОДЭК, 1999. 180 с.
7. Пилипенко О.І. Образотворча терапія як метод соціально-профілактичної роботи. *Профілактика і терапія засобами мистецтва*. Київ, 1996. С. 16–19.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 676 с.
9. Фрейд З. Введение в психоанализ. Москва : Наука, 1995. 455 с.
10. Юнг К.-Г. Человек и его символы. Санкт-Петербург : Б. С. К., 1996. 454 с.

Dotsenko L. V., Bezuhla V. Yu., Kozlova A. O. Peculiarities of development of self-assessment in younger school children

This article describes the theoretical aspects of the development of self-esteem in young children through art therapy. As a result of the theoretical analysis we have described the main external (social) and internal (individual-psychological) factors of formation and development of self-esteem of young school children. It is proved that the development of this phenomenon of psyche in younger students is due to the level of manifestation of the accentuations of the character, which is regulated by drawing.

During the empirical study, we selected diagnostic tools and conducted a test experiment to identify the level of self-esteem and the degree of formation of a particular type of accentuation in the subjects. The following research methods were used for the study: the method of V.G. Schur "Steps" was used to reveal the self-esteem of the younger students, in order to diagnose the system of the child's ideas about himself and to identify his accentuated features, the "Self-Portrait" technique was used, as interpreted of R. Burns. To determine the correlation between the level of self-esteem and the degree of severity of accentuation and to determine the degree of dependence between them, we used the mathematical method and calculated using Spearman's t- criterion for dependent samples and Spearman's rank correlation coefficient.

The results of the ascertainment experiment led to the need to find ways to reduce the degree of accentuation of young children of school age. Accordingly, we have developed a psycho-correction program to reduce the accentuated character traits of young school-age children by means of art therapy. The effectiveness of introducing psycho-corrective effects has been experimentally proven. The analysis of the results of the control section of the psychological experiment shows the dynamics of positive changes in the structural components of self-esteem of young school children. As a result of the impact of the specially designed program in children, the ability to understand their own self-esteem increased, their self-confidence increased, and the level of communication skills increased. In addition, children learned about relaxation and breathing techniques to promote psychological health. Based on the research, practical recommendations were developed for parents to develop the self-esteem of young school children.

Key words: self-esteem, development, accentuation of character, personality identification, conception of personality, younger school age, psychocorrection program, art therapy, imaging therapy.

УДК 159.331
DOI

В. В. Зарицька

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

О. С. Козарик

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито вплив соціальних чинників на розвиток емоційного інтелекту особистості, обґрунтовано їхню сутність, охарактеризовано думки вітчизняних і зарубіжних науковців щодо цієї проблеми, висловлено власний погляд на проблему та можливі шляхи запобігання негативному впливу названих у статті соціальних чинників на розвиток емоційного інтелекту.

У статті увага зосереджена на таких соціальних чинниках, як: синтонічність у дитячому віці; розвиток раціональності у міру дорослішання; рівень розвитку самосвідомості; емоційно-сприятливі взаємотосунки між батьками; рівень освіти батьків і сімейний добробут; гендерні особливості виховання в сім'ї; андрогінність; локус контролю; релігійність. Зокрема, акценти зроблено на характеристиках позитивного впливу соціальних чинників на розвиток емоційного інтелекту як необхідної здатності особистості для її успішного спілкування та взаємодії з іншими людьми. Запропоновано два основних шляхи запобігання негативному впливу соціальних чинників на розвиток емоційного інтелекту особистості, запропоновані Х. Бі, з якими ми погоджуємось: 1) послідовність ускладнення вимог до дитини з чітким регулюванням їх виконання; 2) рівень очікування від дитини повинен відповідати її віку. Нами доповнено ці правила ще й таким: 3) роботу дитини слід оцінювати за результатами, а не хвалити, бо в захваленій дитини формується неадекватна завищена самооцінка, і допомагати там, де їй ще важко. Сформульовано пропозиції на подальше дослідження заявленої у статті проблеми з метою більш детального її вивчення і впровадження у практичну діяльність психологів і фахівців із соціальної роботи.

Ключові слова: емоційний інтелект, синтонічність, самосвідомість, андрогінність, локус контролю, емоційні зв'язки по вертикалі і горизонталі, прихильність.

Постановка проблеми. В останні десятиліття значно ускладнилось соціальне життя різного віку. Це зумовлено швидкими змінами в суспільстві, що впливає на їхній емоційний стан, який позначається на успішності їхньої життєдіяльності загалом. Вчені дійшли висновку, що емоції можна розвивати і для цього розвитку є об'єктивні чинники – як біологічні, так і соціальні.

На виокремленні і характеристиці саме соціальних чинників розвитку емоційного інтелекту буде зосереджена увага у статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційного інтелекту досліджується досить активно такими вченими, як Д. Гоулман (D. Goleman), Г. Орме (G. Orme), Дж. Меєр (J. Mayer), П. Селовей (P. Salovey), Д. Слайтер (D. Sluiter), Г. Вейсінґер (H. Weisinger), Р. Стенберґ (R. Stenberg), Дж. Блок (J. Block), Г. Горскова (Г.Г. Горшкова), І. Андрєєва (И.Н. Андреева), Е.Л. Носенко (Э. Носенко) та інші.

Кожний з авторів давав тлумачення поняття «емоційний інтелект» спираючись на те, як він розуміє його сутність і соціальну значущість.

Зокрема, І. Андрєєва [1], відповідно до певного підходу до розуміння емоцій як особливого типу знання та інтелекту – як сукупності взаємопов'язаних між собою розумових здібностей, поняття «емоційний інтелект» характеризує як сукупність ментальних здібностей розуміти власні емоції та емоції інших людей і керувати емоційною сферою. Є і інші трактування цього феномена, які викладені у працях вищеназваних авторів.

Наприклад, Х. Бі, спираючись на визначення феномена «емоційний інтелект», запропоноване Д. Гоулманом, і погоджуючись з ним, трактує його як тип інтелекту, який включає «здатність мотивувати самого себе і відстоювати свою позицію у різних ситуаціях, контролювати збудження і відмовлятися від термінового задоволення потреб, регулювати свій настрій і рівень дистресу, щоб зберегти здатність мислити, здатність довіряти і бути емпатичним [2; 5].

Д. Маєрс розглядає емоційний інтелект як важливий складник соціального інтелекту і визначає його як здатність особистості сприймати, виражати і розуміти емоції та управляти ними [8].

Д. Стайн емоційний інтелект визначає як здатність до сприйняття власних почуттів і почуттів інших людей [9].

Аналіз різних підходів до трактування цього поняття дав змогу більш різносторонньо підійти до його тлумачення і сформулювати визначення його так: емоційний інтелект – це здатність людини усвідомлювати свої емоції та емоції інших людей, контролювати їх і діяти відповідно до рівня усвідомленості та контрольованості ними для досягнення певної мети.

Мета статті – дати по можливості більш повну характеристику соціальних чинників розвитку особистості, розширити шляхи запобігання негативному впливу соціальних чинників на розвиток емоційного інтелекту особистості.

Виклад основного матеріалу. Вченими встановлено, що соціальні чинники можуть здійснювати як позитивний вплив на розвиток особистості за сприятливих умов, так і негативний вплив, якщо відповідні умови відсутні.

Ми погоджуємося з тими соціальними чинниками розвитку емоційного інтелекту, які виділила, зокрема, І. Андрєєва [1]. Вона виділила такі найважливіші чинники:

- 1) синтонічність у дитячому віці;
- 2) розвиток раціональності у міру дорослішання;
- 3) рівень розвитку самосвідомості;
- 4) емоційно-сприятливі взаємостосунки між батьками;
- 5) рівень освіти батьків і сімейний добробут;
- 6) гендерні особливості виховання в сім'ї;
- 7) андрогінність;
- 8) локус контролю;
- 9) релігійність.

Охарактеризуємо думку І. Андрєєвої із цього приводу і доповнимо власним баченням сутності кожного з них.

Зокрема, синтонічність у дитячому віці нею характеризується як інстинктивна співзвучність з оточуючими, тобто попередній інстинкт, реакція типу безумовного емоційного рефлексу, природженого механізму звільнення або як придбана реакція. Розвиток синтонії, як доводить І. Андрєєва, з чим не можна не погодитись, пов'язаний насамперед із емоційними реакціями оточення на дії дитини, які є орієнтирами її самоставлення та самооцінки.

Становленню синтонічності дитини перешкоджають такі основні фактори. По-перше, гіперопіка і переоцінка її батьками, бо в умовах надмірної любові та турботи в дитини немає необхідності прагнути до встановлення емоційного контакту з дорослими, через що механізми, які дають змогу це зробити, не формуються.

Стосовно соціальних передумов розвитку емоційного інтелекту, то над виявленням їх пра-

цювала низка дослідників. Зокрема, І. Андрєєва [1, с. 7–11] виділяє такі найважливіші соціальні чинники:

- синтонічність у дитячому віці;
- розвиток раціональності у міру дорослішання;
- рівень розвитку самосвідомості;
- емоційно-сприятливі взаємостосунки між батьками;
- рівень освіти батьків і сімейний достаток;
- гендерні особливості виховання;
- андрогінність;
- зовнішній локус контролю;
- релігійність.

По-друге, розвиток синтонії блокується, якщо дитина потенційно не здатна до встановлення емоційного контакту, не має такої можливості через байдужість чи ворожість оточення. Асинтонічність, що виникає як наслідок депривації потреби в емоційному контакті, утруднює процес вираження емоцій суб'єктом і розуміння його партнерами по спілкуванню.

Синтонічність у дитячому віці – необхідний етап психічного розвитку. Водночас у міру дорослішання синтонічність послаблюється, активного розвитку набуває раціональність.

У зв'язку з тим, що в процесі нормального розвитку у людини розвивається схильність до рефлексії, відбувається природне ослаблення синтонічності на користь незалежності від зовнішнього світу та намагання протидіяти афективним впливам оточуючих. Відповідно, механізми раціонального мислення тиснуть на безпосередність нижчих почуттів [1].

Протидія негативному афективному впливу здійснюється завдяки раціональному ставленню до оточуючих людей і подій. Встановлено, що використання раціональних тверджень зменшують емоційний дистрес і знижують інтенсивність як «недоречних» емоцій (гніву, депресії та інших), так і «доречних» (роздратування, печалі, схвилюваності та інших) [1]. Наприклад: «Це не найгірше, що я можу доповнити».

Важливим соціальним чинником розвитку емоційного інтелекту є рівень розвитку самосвідомості, тому що механізми саморегуляції, як і синтонічність, закладаються на найбільш ранніх етапах розвитку особистості. Але активно розвивається в старшому віці. Звідси випливає, що рівень розвитку самосвідомості виступає як соціальний чинник управління власними емоціями.

Наступним соціальним чинником виступають емоційно-сприятливі взаємостосунки між батьками. Ключовими моментами емоційно-сприятливих взаємовідносин у сім'ї є емоційний фон у сім'ї, чуйність батьків до дитини і вибрані батьками методи контролю за життєдіяльністю дитини.

В емоційно-теплих стосунках батьки, як доводить Х. Бі [5], які турбуються про дитину, виражають

свою любов, часто або регулярно ставлять потреби дитини на перше місце, демонструють ентузіазм щодо активності дитини, чутливо та емпатично реагують на її почуття. Психологи виявили, що в теплій люблячій сім'ї діти частіше встановлюють безпечну прихильність у перші 2 роки життя; мають більш високу самооцінку, вони більш емпатичні та альтруїстичні та гостріше реагують на біль чи страх інших людей; мають більш високі показники IQ у дошкільному періоді і початковій школі, краще встигають у школі. Діти, які ростуть у теплій емоційній атмосфері, менш агресивні і рідше проявляють делінквентну поведінку, більш впевнені в собі, більш активні і спокійні.

Діти, які не мають такої емоційної підтримки, більш вразливі, агресивні, часто мають девіантну поведінку, проявляють невпевненість, мають неадекватну самооцінку та інші негативні прояви.

Дослідження показують, що люди, які задоволені своїм сімейним життям, мали значно вищий рівень EQ, ніж ті, які ним не задоволені (Г. Орме, 2003) [5].

Важливим соціальним чинником-передумовою для розвитку емоційного інтелекту є рівень освіти батьків та їхній сімейний достаток. Виявилось, що чим вищі ці показники, тим вищий рівень емоційного інтелекту в дітей.

Х. Бі [5] підкреслює, що бідність і грубість є причиною незахищеності дитини, що призводить до агресивності як форми захисту і делінквентної поведінки – як форми самовираження. Якщо ворожість батьків проявляється у вигляді фізичного насилля або зневаги до дитини, то наслідки можуть бути ще більш негативними.

Не менш важливим соціальним чинником розвитку емоційного інтелекту є гендерні особливості виховання, які проявляються перш за все у переважанні в жінок міжособистісних, а в чоловіків – внутрішньоособистісних показників.

Відомо, що емоційні відмінності серед дорослих чоловіків і жінок із самого початку детерміновані підходами до виховання дітей.

Загалом, хлопчики, як правило, володіють більш стійкими і більш традиційними статево-рольовими стереотипами. Але якщо діти ростуть без батька, а мати працює, то і в дівчаток, і у хлопчиків менш жорсткі стереотипи. Крім того, частина дівчаток намагаються бути схожими на хлопчиків в одязі, поведінці, грі. Інколи так дівчаток виховують спеціально, щоб вони були здатні до самозахисту, інколи дівчатка самі обирають такий шлях із цією метою.

У зв'язку з цим андрогінність може розглядатися як наслідок певної стратегії виховання в сім'ї. Природа людини андрогенна, тобто двостатева. Людина володіє можливістю відчувати і вести себе по-чоловічому чи по-жіночому. Андрогінія –

всеохоплююча характеристика людини, що стосується всіх сфер ідентичності, способу життя, тілесності емоційності, сфери професії, роботи, вибору партнера та іншого.

Залежно від ситуації такі люди можуть бути то незалежними і сильними, то турботливими і добрими. В андрогенних індивідів має місце поєднання виражених здібностей до розпізнавання і самоконтролю емоцій.

Наступним соціальним чинником розвитку емоційного інтелекту є зовнішній локус контролю. Локус контролю – це узагальнене очікування того, якою мірою люди контролюють підкріплення у своєму житті [9]. Локус контролю називають зовнішнім (екстернальним), якщо люди впевнені, що їхні успіхи і невдачі регулюються зовнішніми факторами, і внутрішнім (інтернальним), коли люди вірять у те, що їхні успіхи і невдачі визначаються їхніми власними діями і здібностями.

Результати досліджень науковців показують, що досліджувані із зовнішнім локусом контролю більш схильні прощати як інших, так і собі, а з внутрішнім локусом контролю частіше осуджують себе і більш прискіпливі, коли осуджують інших. Здатність прощати пов'язана з усвідомленням власних емоцій і управління ними, емпатією щодо того, хто образив [4].

Прослідковується взаємозв'язок між релігійністю і емоційним інтелектом [17]. Це пояснюється тим, що, по-перше, у релігійних індивідів переважає зовнішній локус контролю; по-друге, релігійне виховання передбачає виховання почуття безумовної любові; по-третє, підготовка до церковних таїнств (сповіді, причастя) неможлива без самоаналізу діяльності та супроводжуючих її емоцій.

Є й інші підходи до виділення соціальних чинників розвитку емоційного інтелекту. Зокрема, Х. Бі і В. Хартуп [9] соціальними чинниками розвитку емоційного інтелекту вважають досвід у двох видах взаємостосунків: вертикальному і горизонтальному спілкуванні.

Вертикальні взаємостосунки включають прихильність до когось-небудь, хто володіє більшою соціальною силою або знаннями (батьки, вчителі, старші брати, сестри та інші). З боку старших чи дорослих відгук на цю прихильність може бути різним, і це суттєво впливає на емоційний розвиток індивіда.

Горизонтальні стосунки за контрастом взаємні і рівноправні, тому що учасники спілкування – ровесники, які мають рівну соціальну силу.

І вертикальні, і горизонтальні стосунки є необхідними, бо в них у дитини створюються базові внутрішні робочі моделі та засвоюються фундаментальні емоційні навички. Зокрема, саме в горизонтальних стосунках у групі ровесників дитина розвиває соціально-емоційну поведінку і набуває навичок, які можна набути тільки

у стосунках із рівними: емоційне ставлення до співпраці, до суперництва, до дружби та інше. А вертикальні стосунки необхідні для того, щоб надати дитині захист і безпеку.

Найперше – це стосунки між батьками і дітьми. Вони мають життєво важливу цінність, якщо забезпечують дитину всім необхідним. Якщо взяти конкретно емоційний зв'язок, то дійсно суттєвими є можливість батьків і дитини побудувати злагоджені стосунки, щоб обом було комфортно.

Емоційний інтелект у цьому випадку розвивається відповідно до рівня комфортності стосунків. Дискомфортні стосунки знижують емоційний розвиток дитини або формують викривлене уявлення та неадекватну поведінку.

Якщо в присутності батьків дитина почуває себе захищено і комфортно, то батьків можна використати як «безпечну основу» в житті. Але в цьому випадку повинен мати місце емоційний зв'язок батьків із дитиною. Це емоційні зв'язки по вертикалі.

Емоційний зв'язок по горизонталі (з ровесниками) – важливий соціальний чинник розвитку емоційного інтелекту, бо наявність друзів-ровесників теж формує почуття захищеності і комфортності, а відсутність їх спричинює самотність, що гальмує розвиток емоційного інтелекту, призводить до замкнутості, зневіри, зниження самооцінки, а в деяких випадках ще до гірших наслідків (фрустрації, есканізму, суїциду).

Особливе значення для розвитку емоційного інтелекту мають горизонтальні зв'язки і позитивні способи прояву прихильності з боку ровесників у шкільні роки. Ці стосунки є не тільки засобом захисту і безпеки, а й засобом самовираження, самоствердження, що важко здійснити серед дорослих. Водночас підтримка дорослих у емоційному розвитку має для школярів надзвичайно велике значення.

Щоб запобігти цим явищам, Х. Бі [6], наприклад, рекомендує дотримуватись певних правил контролю, найпершим з яких вважає послідовність вимог і чітке регулювання їх виконання, тоді дитина виростає слухняною і передбачуваною, у батьків не виникає потреби застосовувати методи покарання.

Другим правилом контролю є рівень очікувань батьків від дитини. Якщо очікування батьків більш зрілої поведінки дитини відповідає її віку, буде формуватись самостійність, почуття компетентності, яке буде поширюватись на всі сфери її життєдіяльності.

Що стосується способів прояву емоційного зв'язку по вертикалі і горизонталі, то вони бувають різні: від доброзичливого ставлення і приємного спілкування до надмірних вимог та авторитарного стилю стосунків. Залежно від характеру способів прояву емоційного зв'язку емоційний інтелект роз-

вивається успішно або розвиток його, навпаки, гальмується.

Для попередження негативного впливу на розвиток емоційного інтелекту особистості Х. Бі, зокрема, пропонує два шляхи: дотримання правил контролю, першим з яких вважає послідовність вимог і чітке регулювання їх виконання, що сприяє тому, щоб дитина виростала слухняною і передбачуваною, тоді в батьків не виникає потреби застосовувати методи покарання. Другим правилом контролю є рівень очікувань у батьків від дитини. Якщо очікування батьків більш зрілої поведінки від дитини відповідає її віку, то в дитини буде формуватись самостійність, почуття компетентності у всіх сферах її життєдіяльності. Нами ці правила доповнено третім правилом, яке полягає в тому, що поведінку і дії дитини в кожному випадку слід адекватно оцінювати за їхніми результатами, а не просто хвалити, бо в захваленої дитини формується неадекватна завищена самооцінка, і допомагати там, де їй ще важко.

Висновки. Усе вищевикладене дає змогу зробити такі висновки.

1. Емоційний інтелект – це феномен, який досліджується вченими різних країн, що свідчить про важливість глибокого вивчення цього явища, зокрема, з психологічного погляду.

2. Доведено, що емоційний інтелект можна розвивати і для цього є об'єктивні чинники, зокрема соціальні чинники розвитку емоційного інтелекту, які ми характеризували у статті.

3. Найсуттєвішими соціальними чинниками виділено такі: синтонічність у дитячому віці; розвиток раціональності у міру дорослішання; рівень розвитку самосвідомості; емоційно-сприятливі стосунки між батьками; рівень освіти батьків і сімейний достаток; гендерні особливості виховання; андрогінність; зовнішній локус контролю; релігійність.

4. Вищезазначені соціальні чинники сприяють розвитку емоційного інтелекту або гальмують цей процес залежно від соціальних взаємозв'язків у вертикальному спілкуванні і діях (діти і дорослі) та у горизонтальному спілкуванні і діях (діти та їхні ровесники).

5. Для запобігання негативному впливу соціальних чинників на розвиток емоційного інтелекту нами охарактеризовано три основних правила: послідовність ускладнення вимог до дитини з чітким регулюванням їх виконання; рівень очікування від дитини повинні відповідати її віку; роботу дитини слід оцінювати за результатами, а не просто хвалити, бо в захваленої дитини формується неадекватно завищена самооцінка, і допомагати там, де їй бути важко.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі: експериментальне дослідження рівнів впливу соціальних чинників у різних умовах життя особистості; розроблення методичних рекомендацій для успішного запобігання негативному впливу

соціальних чинників на розвиток емоційного інтелекту особистості у несприятливих соціальних умовах.

Література:

1. Андреева И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Когнитивная психология* : сб. статей / под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. Минск : БГПУ, 2006. С. 7–11.
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; пер. с англ. Москва : Альбина Бизнес Букс, 2007. 301 с.
3. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Эмоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
4. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. Москва : КСП+, 2003.
5. Би Х. Развитие ребенка. 9-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 768 с.
6. David R. Caruso, Peter Salovey. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Jossey – Bass, San. Francisco, 2004.
7. Steven J. Stein, Ph. D and Howard E. Book, M.D., The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success. Stoddard Publishing Co. Limited, 2000.
8. Майерс Д. Интуиция. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 256 с.
9. Стайн Д. Язык интеллекта. Москва : ЭКСМО, 2006. 322 с.

Zarytska V. V., Kozarik O. S. Influence of social factors on the development of emotional intelligence of the individual

The article reveals the influence of social factors on the development of the person's emotional intelligence, substantiates their essence, describes the views of domestic and foreign scientists on this problem, expresses their own views on the problem and possible ways of preventing the negative influence of the social factors mentioned in the article on the development of emotional intelligence.

The article focuses on social factors such as: synthonics in childhood; development of rationality as it grows; level of self-awareness; emotional and beneficial relationships between parents; level of education of parents and family welfare; gender peculiarities of upbringing in the family; androgyny; locus of control; religiosity. In particular, the accents are made on the characteristics of the positive influence of social factors on the development of emotional intelligence as a necessary ability of the individual for its successful communication and interaction with other people. Two main ways of preventing the negative influence of social factors on the development of the emotional intelligence of the person proposed by H. Bee are proposed, with which we agree: 1) the sequence of the complication of the child's requirements with a clear regulation of their implementation; 2) the level of expectation from the child must be consistent with her age. We have supplemented these rules with the following: 3) the child's work should be judged by the results rather than praise, because an inappropriate excessive self-esteem is formed in the adopted child and help where it is still difficult. Proposals for the further research of the problem stated in the article are formulated with the aim of more detailed studying and introduction into the practical activity of psychologists and specialists in social work.

Key words: *emotional intelligence, synthonics, self-consciousness, androgyny, locus of control, emotional connections in vertical and horizontal, attachment.*

УДК 159.955 – 057.875 (045)
DOI

I. В. Каряка

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національний авіаційний університет

A. А. Дайлідоніс

студентка IV курсу
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій
Національний авіаційний університет

O. O. Коваленко

студентка IV курсу
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій
Національний авіаційний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТИЛІВ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮНАКІВ

У статті висвітлюється проблема вивчення особливостей прояву стилів мислення під час здійснення комунікативної діяльності в юнаків. Теоретичною основою дослідження є виокремлені А. Гаррісоном і Р. Бремсоном п'ять типів мислення (критичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний і реалістичний). Сформовано гіпотезу, яка полягає в тому, що юнаки, які мають різні типи мислення, по-різному поведуть себе в ситуаціях комунікативної взаємодії, мають схильність до суперечок або, навпаки, конформістські тенденції під час спілкування. З метою підтвердження висунутої гіпотези було проведено експериментальне дослідження щодо виявлення особливостей комунікативної діяльності в юнаків із різним типом мислення.

У дослідженні було застосовано низку психодіагностичних методик: методика «Стилі мислення» Р. Бремсона та А. Гаррісона за адаптацією А. Алексєєва, «Тест комунікативних умінь» Л. Міхельсона за інтерпретацією Ю. Гільбуха. Вибірка досліджуваних становила 40 осіб, віком від 17 до 21 років.

Обґрунтовано вибір психодіагностичного інструментарію, представлено кількісні результати дослідження та здійснено опис якісної інтерпретації отриманих даних. У результаті проведеного дослідження було зафіксовано той факт, що комунікація юнаків детермінується стилями мислення. Останні мають сильні та слабкі сторони свого прояву, що зумовлює подальшу взаємодію з представниками різних стилів. Окрім того, було виявлено, що юнацький вік є найбільш сензитивним періодом виявлення особливостей стилів мислення в комунікативній діяльності, оскільки цей віковий період вирізняється остаточним дозріванням і встановленням досліджуваних особливостей. Доведено, що стиль мислення є ключовим компонентом комунікативної діяльності юнаків, який зумовлює продуктивність комунікації та якість взаємодії. Констатовано факт підтвердження висунутої нами гіпотези щодо особливостей комунікативної діяльності в юнаків із певним типом мислення та встановлено кореляційні зв'язки між загальним рівнем комунікативних умінь юнаків і стилем мислення, за якого особистість набуває певних стереотипів щодо прояву зазначених характеристик.

Ключові слова: мислення, стиль мислення, комунікація, комунікативна діяльність, юнаки.

Постановка проблеми. Роль комунікативної діяльності завжди мала для людини велике значення. Відомо, що кожна людина, маючи свої психологічні особливості, в усьому відрізняється від інших. Особливо це стосується комунікативної діяльності. Нині проблема вивчення особистісних відмінностей у межах цього питання є досить актуальною, оскільки комунікація відіграє велику роль у функціонуванні соціальної структури особистості, вона забезпечує роботу всіх соціальних інститутів, влади, економічних відносин, освіти тощо. Саме тому суттєвою особливістю, що впливає на комунікативну діяльність людини, є стилі мислення, адже останні тісно пов'язані зі заяв-

леною проблематикою. Те, як людина сприймає навколишній світ, усвідомлює процеси, які в ньому відбуваються, вибудовує свою позицію з того чи іншого питання, впливає на формування комунікації з іншими. Усе це зумовлює необхідність дослідити особливості прояву стилів мислення в комунікативній діяльності людини та розробити шляхи взаємодії між людьми. Саме тому вивчення особливостей прояву стилів мислення в процесі комунікативної діяльності юнаків посідає вагомий місце серед досліджень у сучасних психологічних і соціальних науках.

Вивчення цієї тематики здійснювалося низкою вчених, які зробили вагомий вклад у розвиток

наукових пошуків щодо особливостей прояву стилів мислення в процесі комунікативної діяльності. Наприклад, А. Гаррісон і Р. Бремсон розробили та описали класифікацію стилів мислення [10], теорія яких стала популярною саме через роботу А.А. Алексєєва [1], Л.А. Громової [1]. К.Г. Юнг, виділяючи різні соціотипи, пов'язав бажання людини до прояву комунікативної активності з раціональним (практичним) або абстрактним (аналітичним) стилем пізнавальних процесів [9]. У вітчизняній психології спроба розвитку теорії когнітивного стилю щодо мислення була зроблена Г.А. Берулава [2] тощо. Водночас А.П. Панфілова [6] стверджує, що комунікація в сучасних умовах є основою життєдіяльності будь-якої організації.

У науковій літературі поняття «мислення» визначається як активний психічний процес опосередкованого й узагальненого відображення у свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях [9]. Відповідно до цього мисленнєві процеси в юнацькому віці проходять остаточний етап дозрівання (формування аналітичного, гіпотетико-дедуктивного, теоретичного мислення тощо). Їхня мисленнєва діяльність стає активнішою і більш самостійною. Характерними стають встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність, систематичність мислення, самостійна творча діяльність. Виникає тенденція до узагальненого розуміння світу, до цілісної оцінки явищ дійсності. Зміни, що відбуваються в когнітивних процесах, слугують передумовою виникнення здатності до інтроспекції та рефлексії. Думки, вчинки, почуття (як власних, так і чужих) індивіда стають предметом мисленнєвого розгляду й аналізу [5].

Звичайно, навіть у такому фундаментальному феномені кожен із нас відрізняється від інших. Помітивши певні розрізнення у процесах мислення, психологи А. Гаррісон і Б. Бремсон описали п'ять різних стилів мислення: синтетичний (критичний), ідеалістичний, прагматичний, аналітичний і реалістичний [10]. Отже, кожен із п'яти стилів мислення також створює певний фундамент для особливостей комунікативної діяльності особистості: синтетичний стиль притаманний людям, які схильні комбінувати несхожі, часто протилежні між собою думки, створювати нове; ідеалістичний стиль характеризується інтуїтивністю, браком детального аналізу проблем; прагматичний стиль спирається на особистий досвід і прагне до швидшого отримання результатів; аналітичний стиль орієнтований на всебічний розгляд питання за

об'єктивними критеріями; реалістичний стиль орієнтується виключно на визнання фактів [1].

Отже, кожен стиль мислення має свої певні особливості у процесі комунікації, які слід враховувати під час встановлення контакту з представниками кожного з них. У юнацькому віці через дозрівання певних структур особистості вже стає можливим більш точно зіставити уявлення про особливості спілкування особистості та співвіднести їх із певним стилем мислення.

Мета статті полягає у виявленні психологічних особливостей прояву стилів мислення в процесі комунікативної діяльності осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення стилю мислення респондентів та особливостей їхньої комунікативної діяльності було проведено експериментальне дослідження, учасниками якого стали студенти вищих навчальних закладів міста Києва, віком від 18 до 21 року. Вибірку становили 40 респондентів (20 жінок і 20 чоловіків).

Визначення домінуючого стилю мислення відбувалося завдяки методиці «Стилі мислення», яку розробили Р. Бремсон та А. Гаррісон і адаптував А.А. Алексєєв. Виявлення рівня комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь відбувалося завдяки «Тесту комунікативних умінь», що була розроблена Л. Міхельсоном та адаптована Ю.З. Гільбухом. Перевірка правильності обирання стратегії проведення експериментальної роботи стосовно взаємозалежності співвідношень здійснювалася за допомогою χ^2 -критерію виявлення ступеня узгодженості (залежності) змін Спірмена.

За результатами методики «Стилі мислення» Р. Бремсона та А. Гаррісона було виявлено, що серед респондентів 35 % мають реалістичний стиль мислення, 30 % – аналітичний, 20 % – прагматичний, 10 % – ідеалістичний, 5 % – синтетичний. Результати цієї методики наведено в табл. 1.

Результати цієї таблиці засвідчують той факт, що в сучасній молоді найбільш поширеними можуть вважатися раціональний та аналітичний стилі мислення, що свідчить про домінування схильності до вирішення поставлених завдань шляхом логіки та оперування фактами. Водночас найменш поширеними виявляються синтетичний та ідеалістичний стилі, тобто такі дещо крайні форми зацікавленості у провокуванні конфліктів або ж, навпаки, об'єднанні всіх суперечностей, у суспільстві відходять на другий план.

Слід також зауважити, що під час проведення цієї методики поведінкові реакції респондентів

Таблиця 1

Кількісні показники домінуючого стилю мислення юнаків

Стилі мислення				
Синтетичний	Ідеалістичний	Прагматичний	Аналітичний	Реалістичний
5 %	10 %	20 %	30 %	35 %

здебільшого відповідали зазначеним характеристикам стилів мислення. Наприклад, прагматики виконували завдання найшвидше, не витрачаючи зусиль на детальне вчитування та обмірковування, тоді як аналітики виконували його найдовше, а більшість питань підлягало особистісному обговоренню з метою обрання найправильнішого варіанта. Ідеалісти стикалися з моментами конфлікту, коли їм було необхідно обрати один із найзначніших варіантів серед двох, як їм здавалося, однаково підходящих. Реалісти мовчки вирішували надане їм завдання, не відволікаючись на сторонні подразники та повністю зосереджуючись на поставленому завданні.

Результати діагностики комунікативної сфери, що здійснювалась за допомогою методики «Тест комунікативних умінь» Л. Міхельсона, зафіксували той факт, що в 90 % досліджуваних домінує компетентний стиль спілкування, і лише в 10 % – залежний. Водночас лише в 15 % респондентів наявний середній рівень агресивності, а у 85 % – рівень низький. Кількісні показники рівня прояву комунікативних стилів наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Загальні показники прояву стилів комунікації у респондентів

Рівні розвитку	Стиль комунікації		
	Залежний	Компетентний	Агресивний
<i>Низький</i>	15 %	0 %	85 %
<i>Середній</i>	75 %	10 %	15 %
<i>Високий</i>	10 %	90 %	0 %

Відповідно до показників табл. 2 можна сказати, що серед юнаків, які мають різні стилі мислення, саме представники реалістичного та аналітичного стилів мислення частіше виявляють агресивні форми взаємодії (15 %), що зазвичай проявляється в їхньому способі реагування на справедливую та несправдливую критику та провокаційну поведінку співрозмовника, тоді як у інших стилів така форма поведінки виявляється вкрай рідко (85 %). Показники прояву агресивності наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Показники прояву агресивності а стилем мислення

Стиль мислення	Рівні розвитку		
	Низький	Середній	Високий
<i>Синтетичний</i>	5 %	0 %	0 %
<i>Ідеалістичний</i>	10 %	0 %	0 %
<i>Прагматичний</i>	20 %	0 %	0 %
<i>Аналітичний</i>	25 %	5 %	0 %
<i>Реалістичний</i>	25 %	10 %	0 %

Показники табл. 3 засвідчують той факт, що більшість представників усіх стилів мислення

проявляють незначну агресивність щодо інших людей, схильність до поважання другої сторони комунікативної діяльності.

Щодо залежного стилю комунікативної взаємодії, то його домінування трапляється серед представників синтетичного та аналітичного стилів мислення – 10 %, у 75 % він представлений на середньому рівні, і на низькому – у 15 % (аналітичний і реалістичний стилі). Кількісні показники прояву залежного стилю наведено в табл. 4.

Таблиця 4

Показники прояву залежного стилю в комунікації за стилем мислення

Стиль мислення	Рівні розвитку		
	Низький	Середній	Високий
<i>Синтетичний</i>	0 %	0 %	5 %
<i>Ідеалістичний</i>	0 %	10 %	0 %
<i>Прагматичний</i>	0 %	20 %	0 %
<i>Аналітичний</i>	5 %	25 %	0 %
<i>Реалістичний</i>	10 %	20 %	5 %

Дані, наведені в табл. 4, показують, що в середньому всім стилям мислення характерні вияви залежного стилю, що часто означає схильність поступатися своїми інтересами та не відстоювання своїх позицій у певних ситуаціях.

Переходячи до компетентного стилю, що вважається еталоном, слід зазначити, що високий відсоток респондентів демонструє високий рівень компетентності в комунікативній діяльності – 90 %, серед яких представники ідеалістичного, прагматичного, аналітичного, реалістичного стилів мислення. 10 % – на середньому рівні, синтетичний і деякі представники реалістичного стилів. Кількісні показники прояву компетентного стилю наведено в табл. 5.

Таблиця 5

Показники прояву компетентного стилю в комунікації за стилем мислення

Стиль мислення	Рівні розвитку		
	Низький	Середній	Високий
<i>Синтетичний</i>	0 %	5 %	0 %
<i>Ідеалістичний</i>	0 %	0 %	10 %
<i>Прагматичний</i>	0 %	0 %	20 %
<i>Аналітичний</i>	0 %	5 %	25 %
<i>Реалістичний</i>	0 %	0 %	35 %

За показниками табл. 5 можна простежити, що нині сучасне покоління юнаків, як представники більшості стилів мислення, прагнуть до рівноваги у стосунках з оточуючими, не шкодячи іншим, але й поважаючи власні можливості та інтереси, а також простежується тенденція до адекватного реагування на оточуючих. За шкалою загальних комунікативних умінь зафіксовано, що високий їхній рівень мають 65 % респондентів, серед яких

наявні представники прагматичного, реалістичного, аналітичного та ідеалістичного стилів мислення. 25 % респондентів мають середній рівень (реалістичний, прагматичний та аналітичний стилі), і лише 10 % мають низький рівень (аналітичний і синтетичний). Загальну характеристику рівня комунікативних умінь наведено в табл. 6.

Таблиця 6
Загальна характеристика рівня комунікативних умінь за стилем мислення

Стиль мислення	Рівні розвитку		
	Низький	Середній	Високий
Синтетичний	5 %	0 %	0 %
Ідеалістичний	0 %	0 %	10 %
Прагматичний	0 %	5 %	15 %
Аналітичний	5 %	5 %	20 %
Реалістичний	0 %	15 %	20 %

Отже, представники синтетичного стилю мислення мають низький рівень комунікативних умінь через особливості прояву їхнього стилю мислення (зокрема, через їхню жагу до пошуку та провокування конфліктів), тоді як ідеалісти зазвичай мають високий рівень комунікативних навичок.

Ці особливості прояву критеріїв дають можливість стверджувати той факт, що між стилем мислення та рівнем комунікативних навичок є зв'язок. За розрахунковим аналізом Ч. Спірмена було встановлено, що представники аналітичного стилю мислення зазвичай мають високий рівень комунікативних навичок, вони не схильні до високого рівня прояву агресивності ($r_s = 0.643$). На нашу думку, це досягається їхньою схильністю до всього готуватися, вони легко розуміють, з ким у них складуться позитивні стосунки. Однак водночас серед представників реалістичного стилю мислення, на відміну від ідеалістичного, майже не трапляються випадки низького рівня комунікативних умінь ($r_s = 0.625$). Результати кореляційного аналізу підтверджують той факт, що рівень розвитку загального рівня комунікативних умінь людини детермінується її стилем мислення, за якого особистість набуває певних стереотипів щодо прояву зазначених характеристик.

Враховуючи вказане, нами було розроблено практичні рекомендації щодо налагодження оптимальної комунікації з представниками різних стилів мислення. Наприклад, для кращої комунікативної взаємодії з іншими людьми не буде зайвим поспостерігати за співрозмовником і порівняти яскраво виражені якості з одним із шести стилів мислення, на базі чого буде будуватися наступна співпраця. Визначивши власний стиль, слід звернути увагу на його сильні та слабкі сторони та коригувати свою поведінку, якщо певні характеристики можуть пошкодити встановленню зв'язку з іншою людиною. Задля підвищення власної гнучкості під час виникнення певних комунікативних ситуацій є важливим розвивати в собі й інші стилі мислення за допомогою

різних вправ і завдань, що дає змогу дивитися на ситуацію під різними кутами.

Висновки. У результаті проведення дослідження нами було зафіксовано особливості комунікації залежно від стилів мислення, а також їхні сильні та слабкі сторони, що має велике значення для налагодження зв'язку та подальшої взаємодії з представниками кожного з них. Наприклад, за методикою Р. Бремсона та А. Гаррісона було виявлено, що сьогодні серед юнаків найбільш поширеними можуть вважатися раціональний та аналітичний стилі мислення. Водночас за допомогою методики Л. Міхельсона нам вдалося виявити особливості комунікативних навичок серед представників різних стилів мислення.

Отже, підбиваючи підсумки, можна сказати, що юнацький вік є найбільш сприятливим для виявлення особливостей стилів мислення в комунікативній діяльності та проведення кореляції між ними, адже в цей віковий період уже відбувається остаточне дозрівання та встановлення досліджуваних особливостей. Знання щодо особливостей комунікації з кожним стилем мислення є надзвичайно важливим для поліпшення взаємодії та уникнення передчасного розриву взаємостосунків, адже кожна людина заслуговує на шанс, треба лише знати, з якого боку до неї підібратися. Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів вивченої проблематики. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні особливостей розвитку комунікативної компетентності у юнаків із різною типологією мисленнєвої активності.

Література:

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. Санкт-Петербург : Экономическая школа, 1993. 352 с.
2. Борулава Г.А. Тест для диагностики когнитивного стиля «дифференциальность-интегральность». Бийск : НИЦ БигПИ, 1995. 246 с.
3. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология. Москва : Юрайт, 2013. 276 с.
4. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник. 2-е вид., стер. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
5. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Знание, 2004. 344 с.
6. Платонов Ю.Н. Влияние адекватности в восприятии других людей на формирование авторитета производственного мастера. Москва : Академия, 1999. 386 с.
7. Психологічний словник / авт.-уклад.: В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
8. Юнг К. Психологический тип. Москва : Академический проект, 2016. 485 с.
9. Harrison A.F., Bramson R.M. The art of thinking. N.Y. Berkley Books, 1984. P. 189–193.

Kariaka I. V., Dailydonys A. A., Kovalenko O. O. Psychological features of manifestation of styles of thinking in the process of communicative activity of young people

The article deals with the problem of studying the peculiarities of the manifestation of thinking styles in the course of communicative activity in youth. The theoretical basis of the study is the five types of thinking (critical, idealistic, pragmatic, analytical, and realistic) highlighted by A. Harrison and R. Bremson. The hypothesis is formed that youth who have different types of thinking behave differently in situations of communicative interaction, have a tendency to argue or, conversely, conformist tendencies in communication. In order to confirm the hypothesis, an experimental study was conducted to identify the features of communicative activity in youth with different types of thinking. The study used a number of psychodiagnostic techniques: the method of "Styles of thinking" R. Bremson, A. Harrison, adapted by A. Alexeev, "Test of communicative skills" by L. Michelson, interpreted by J. Gilbukh. The sample was 40 people aged 17 to 21 years.

The choice of psychodiagnostic tools was substantiated, quantitative results of the study were presented, and a qualitative interpretation of the obtained data was made. The study found that the communication of youth is determined by thinking styles. The latter have the strengths and weaknesses of their manifestation and causes further interaction with representatives of different styles. In addition, it has been found that adolescence is the most sensitive period in identifying features of thinking styles in communicative activity, as this age is characterized by the final maturation and establishment of the features studied. It is proved that the thinking style is a key component of youth communication activity that determines communication productivity and quality of interaction. The fact of our hypothesis about the peculiarities of communicative activity in youth with a certain type of thinking was confirmed, and correlations were established between the general level of communicative skills of the youth and a type of thinking, in which the personality acquires certain stereotypes about the manifestation of certain characteristics.

Key words: *thinking, thinking style, communication, communicative activities, adolescents.*

УДК 159.923.2
DOI

Г. І. Меднікова

кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ РІЗНОЇ СТАТІ

У статті наведено результати емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій, захисних механізмів і особливостей їхнього взаємозв'язку у студентів різної статі. Дослідження проводилось із використанням «Методики вивчення ціннісних орієнтацій» М. Рокіча в адаптації Д. Леонтьєва та опитувальника «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте. Проаналізовано специфіку ієрархії термінальних і інструментальних цінностей дівчат і хлопців студентського віку. Встановлено відмінності за показниками термінальних цінностей активного життя, життєвої мудрості, здоров'я, наявності гарних і вірних друзів, пізнання, свободи, щастя інших, творчості та упевненості в собі. Суттєві відмінності визначено також за інструментальними цінностями акуратності, високих запитів, непримиримості до недоліків, освіченості, відповідальності, чесності, ефективності у справах. Визначено вираженість механізмів психологічного захисту у студентів різної статі. У студентів обох статей найбільш виражено захисні механізми компенсації та заміщення, найменш виражено механізм проєкції. У дівчат-студенток, порівняно з юнаками-студентами, більш виражений захисний механізм регресії та менш виражений механізм інтелектуалізації. Під час вивчення взаємозв'язків ціннісних орієнтацій і захисних механізмів студентів визначено дві основні закономірності. Перша закономірність полягає у підвищенні інтенсивності захисного механізму за зниження значущості певних цінностей і зниженні інтенсивності захисту за підвищення їхньої значущості. Зокрема, за групою студенток зниження цінності раціоналізму супроводжується інтенсифікацією механізму заперечення, а зниження цінності краси природи та мистецтва супроводжується інтенсифікацією захисного механізму витіснення. За групою юнаків-студентів зниження цінності творчості супроводжується інтенсифікацією механізму компенсації. Друга закономірність полягає в тому, що інтенсивність певного механізму психологічного захисту зростає зі зниженням значущості одних цінностей і підвищенням значущості інших цінностей, що свідчить про захисний характер цих цінностей.

Ключові слова: захисні механізми, ціннісні орієнтації, термінальні цінності, інструментальні цінності, студенти жіночої статі, студенти чоловічої статі.

Постановка проблеми. Важливим складником трансформаційних процесів у сучасному українському суспільстві є зміни в системі цінностей та ціннісних орієнтацій населення, перш за все юнацтва та молоді, студентів як найбільш активних представників цих вікових груп. Незважаючи на досить широку представленість досліджень ціннісних орієнтацій особистості в психологічній науці, відкритими залишаються питання щодо ролі в їхній динаміці інших особистісних утворень, зокрема захисних механізмів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасними дослідниками ціннісні орієнтації та захисні механізми вивчаються як особистісні чинники та детермінанти суб'єктивного благополуччя [1], успішності самоактуалізації [2], становлення особистісної зрілості [3]. Наприклад, О.Ю. Чеботарьовою визначено типи суб'єктивного благополуччя, які базуються на специфічному сполученні ціннісних орієнтацій і захисних механізмів [1, с. 145]. Л.М. Кобильнік і Т.А. Каткова запропонували методiku психологічного супроводу процесу самоактуалізації студентів, яка передбачає

усвідомлення ними власних ціннісних орієнтацій і захисних механізмів, а також їхнього впливу та процес самоактуалізації. Авторки представили дані щодо особливостей ціннісних орієнтацій і захисних механізмів майбутніх психологів і педагогів [2, с. 273–274], однак характер зв'язку між ними у дослідженні не встановлювався. Г.І. Меднікова обґрунтовує роль ціннісних орієнтацій і захисних механізмів у процесі становлення особистісної зрілості студентів тим, що ці особистісні утворення беруть участь у побудові життєвого простору людини, її суб'єктивно-об'єктивного світу [3, с. 262]. Ю.В. Овчиннікова і О.В. Гичев зазначають, що система ціннісних орієнтацій, які утворюють ядерний шар образу світу, може зазнавати якісних змін, що дає можливість особистості адаптуватися до трансформації умов життя, але внаслідок цього порушується стабільність і гармонійність образу світу загалом, що відбивається на виразності механізмів психологічного захисту особистості [4, с. 227]. Ці автори виявили взаємозв'язки між показниками значимості й доступності цінностей і виразністю механізмів психологічного захисту в

Таблиця 1

Показники термінальних цінностей студентів різної статі

№ з/п	Цінності	дівчата		хлопці		р
		\bar{X}	ранг	\bar{X}	ранг	
1	Активне життя	6,80	3	9,47	11	,006
2	Життєва мудрість	11,33	17	8,60	8	,015
3	Здоров'я	8,53	6	5,13	1	,007
4	Цікава робота	7,07	4	7,91	6	,361
5	Краса природи й мистецтва	13,07	18	14,85	18	,306
6	Любов	5,10	2	5,85	3	,830
7	Матеріально забезпечене життя	9,17	9	9,19	10	,958
8	Наявність гарних і вірних друзів	9,23	11	7,30	4	,043
9	Суспільне визнання	11,03	14	11,30	13	,764
10	Пізнання	8,70	8	11,38	14	,012
11	Продуктивне життя	8,57	7	9,93	12	,217
12	Розвиток	8,40	5	9,15	9	,424
13	Розваги	11,27	16	13,28	17	,100
14	Свобода	10,93	13	8,15	7	,018
15	Щасливе сімейне життя	4,90	1	5,75	2	,532
16	Щастя інших	11,17	15	13,26	16	,035
17	Творчість	9,20	10	13,08	15	,000
18	Упевненість у собі	10,90	12	7,43	5	,002

Таблиця 2

Показники інструментальних цінностей студентів різної статі

№ з/п	Цінності	дівчата		хлопці		р
		\bar{X}	ранг	\bar{X}	ранг	
1	Акуратність	8,60	4	11,06	15	,032
2	Вихованість	9,40	10	7,77	7	,185
3	Високі запити	9,03	7	13,64	18	,000
4	Життєрадісність	8,67	5	7,53	4	,411
5	Старанність	9,80	12	11,45	17	,158
6	Незалежність	9,17	9	7,41	2	,111
7	Непримиримість до недоліків	11,83	18	9,66	11	,023
8	Освіченість	10,77	15	7,55	5	,010
9	Відповідальність	9,60	11	6,75	1	,009
10	Раціоналізм	10,43	13	8,92	9	,210
11	Самоконтроль	10,80	16	9,09	10	,117
12	Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів	9,13	8	7,66	6	,330
13	Тверда воля	8,47	3	8,08	8	,864
14	Терпимість	8,93	6	10,40	13	,258
15	Широта поглядів	11,17	17	11,26	16	,996
16	Чесність	10,60	14	7,42	3	,011
17	Ефективність у справах	8,17	1	10,42	14	,039
18	Чуйність	8,20	2	9,94	12	,161

групах безробітних різних національностей [4]. Під час обґрунтування взаємозв'язку ціннісних орієнтацій і захисних механізмів особистості сучасні дослідники спираються на фундаментальні праці представників різних психологічних напрямів і шкіл, але вкрай бракує емпіричних досліджень характеру цього зв'язку, зокрема студентської молоді.

Мета статті полягає у визначенні особливостей ціннісних орієнтацій, захисних механізмів та їхньому взаємозв'язку у студентів різної статі.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 113 студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, з яких – 60 дівчат і 53 хлопця. Дослідження здійснювалося з використанням «Методики вивчення ціннісних орієнтацій» М. Рокіча в адаптації Д.О. Леонтьєва і опитувальника «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте. За математико-статистичної обробки даних використано U-критерій Манна-Вітні, кореляційний аналіз за методом Пірсона.

Аналіз ієрархії термінальних цінностей дівчат студентського віку показав, що найбільш значущими для них виступають цінності щасливого сімейного життя, любові, активного життя, цікавої роботи, розвитку. Наступні позиції від більш значущих до найменш значущих посідають цінності здоров'я, продуктивного життя, пізнання, матеріально забезпеченого життя, творчості, наявності гарних і вірних друзів, упевненості в собі, свободи, суспільного визнання, щастя інших, розваг, життєвої мудрості, краси природи та мистецтва.

Ієрархія термінальних цінностей хлопців-студентів характеризується такою послідовністю цінностей: здоров'я, щасливе сімейне життя, любов, наявність гарних і вірних друзів, упевненість у собі, цікава робота, свобода, життєва мудрість, розвиток, матеріально забезпечене життя, активне життя, продуктивне життя, суспільне визнання, пізнання, творчість, щастя інших, розваги, краса природи та мистецтва (табл. 1).

Дівчата-студентки, порівняно із студентами чоловічої статі, більше цінують активне життя, пізнання, щастя інших і творчість. Хлопці студентського віку, порівняно з дівчатами, більшого значення надають цінностям життєвої мудрості, здоров'я, наявності гарних і вірних друзів, свободи, упевненості в собі (табл. 1).

В ієрархії інструментальних цінностей дівчат студентського віку цінності розташувалися в такому порядку: ефективність у справах, чуйність, тверда воля, акуратність, життєрадісність, терпимість, високі запити, сміливість у відстоюванні своєї думки, незалежність, вихованість, відповідальність, старанність, раціоналізм, чесність, освіченість, самоконтроль, широта поглядів, непримиримість до недоліків у себе та інших (табл. 2).

Студенти чоловічої статі найбільшого значення надають таким інструментальним цінностям, як відповідальність, незалежність, чесність, життєрадісність, освіченість. Менш значущими виявилися такі цінності: сміливість у відстоюванні своєї думки, вихованість, тверда воля, раціоналізм, самоконтроль, непримиримість до недоліків у себе та інших, чуйність. Найменше цінують хлопці-студенти терпимість, ефективність у справах, акуратність, широту поглядів, старанність, високі запити.

Порівняння значущості інструментальних цінностей студентів різної статі показало, що для дівчат-студенток більш важливими виявилися цінності акуратності, високих запитів, ефективності у справах, а для хлопців-студентів – цінності непримиримості до недоліків у себе та інших, освіченості, відповідальності, чесності (табл. 2).

У роботі М. Рокіча наводяться дані, згідно з якими чоловіки більш високо цінують матеріальну забезпеченість, свободу, суспільне визнання, високі запити, ефективність у справах, раціоналізм. Для жінок більшу значимість мають цінності впевненості в собі, життєвої мудрості, терпимості, життєрадісності, акуратності, чуйності [5, с. 57–58]. За даними Д.О. Леонтьєва, чоловіки більше цінують здоров'я, матеріальну забезпеченість, цікаву роботу, продуктивне життя, тверду волю й життєрадісність, а жінки – упевненість у собі, творчість, чуйність, терпимість, широту поглядів, освіченість [6, с. 9]. Аналіз особливостей ціннісних орієнтацій сучасних студентів, здійснений у дослідженні О.В. Лобзи, показав, що для дівчат, порівняно з юнаками, більш значимі такі цінності, як активне життя та матеріально забезпечене життя, а для юнаків більш значимою цінністю виявилось щасливе сімейне життя [7, с. 326]. Отримані нами результати, порівняно з даними щодо особливостей ціннісних орієнтацій осіб різної статі, представленими в дослідженнях інших авторів різних років, відображають трансформації цінностей представників жіночої та чоловічої статі, зокрема студентів, які відбуваються під впливом змін суспільної свідомості в сучасному світі.

Порівняння результатів, отриманих під час дослідження захисних механізмів у студентів різної статі, показало, що у студентів обох статей найбільш виражені захисні механізми компенсації та заміщення, найменш виражений механізм проєкції. Відмінності між групами студентів різної статі спостерігаються за захисними механізмами регресії та інтелектуалізації: механізм регресії більш виражений у дівчат, а механізм інтелектуалізації у хлопців (табл. 3).

Під час вивчення взаємозв'язків ціннісних орієнтацій і захисних механізмів за групою студенток визначено прямі кореляції показників захисного механізму заперечення і цінності раціоналізму

($r = 0,418$; $p < 0,01$), захисного механізму витіснення і цінності краси природи та мистецтва ($r = 0,376$; $p < 0,01$). Захисний механізм регресії прямо пов'язаний із цінністю сміливості у відстоюванні своєї думки, поглядів ($r = 0,459$; $p < 0,01$), а обернено з цінностями продуктивного життя ($r = -0,385$; $p < 0,01$) і терпимості ($r = -0,390$; $p < 0,01$). Захисний механізм проєкції прямо пов'язаний із цінністю здоров'я ($r = 0,343$; $p < 0,01$), а обернено – з цінностями високих запитів ($r = -0,462$; $p < 0,01$) і незалежності ($r = -0,378$; $p < 0,01$). Захисний механізм заміщення прямо пов'язаний із цінністю життєрадісності ($r = 0,351$; $p < 0,01$), а обернено – з цінністю життєвої мудрості ($r = -0,378$; $p < 0,01$). Захисний механізм реактивного утворення прямо пов'язаний із цінністю життєвої мудрості ($r = 0,488$; $p < 0,01$), а обернено – з цінностями вихованості ($r = -0,522$; $p < 0,01$) і чуйності ($r = -0,399$; $p < 0,01$). Зв'язків ціннісних орієнтацій із захисними механізмами компенсації та інтелектуалізації за групою дівчат не визначено.

Таблиця 3

Показники захисних механізмів студентів різної статі

Захисні механізми	дівчата	хлопці	p
Заперечення	78,74	79,30	,748
Витіснення	66,64	66,69	,843
Регресія	88,53	73,78	,000
Компенсація	88,74	86,41	,319
Проєкція	57,84	56,67	,651
Заміщення	86,38	84,44	,951
Інтелектуалізація	62,17	72,78	,035
Реактивне утворення	77,14	71,78	,334

За групою студентів чоловічої статі визначено пряму кореляцію показника захисного механізму компенсації та цінності творчості ($r = 0,365$; $p < 0,01$). Захисний механізм регресії прямо пов'язаний із цінністю високих запитів ($r = 0,357$; $p < 0,01$), а обернено – з цінностями життєрадісності ($r = -0,396$; $p < 0,01$) і чуйності ($r = -0,409$; $p < 0,01$). Захисний механізм проєкції прямо пов'язаний із цінністю пізнання ($r = 0,356$; $p < 0,01$), а обернено – з цінністю життєрадісності ($r = -0,389$; $p < 0,01$). Захисний механізм заміщення прямо пов'язаний із цінністю цікавої роботи ($r = 0,381$; $p < 0,01$), а обернено – з цінністю упевненості в собі ($r = -0,449$; $p < 0,01$). Механізм інтелектуалізації прямо пов'язаний із цінностями матеріально забезпеченого життя ($r = 0,384$; $p < 0,01$) і чуйності ($r = 0,371$; $p < 0,01$), а обернено – з цінністю розвитку ($r = -0,419$; $p < 0,01$). Захисний механізм реактивного утворення прямо пов'язаний із цінністю незалежності ($r = 0,394$; $p < 0,01$), а обернено – з цінностями щастя інших ($r = -0,372$; $p < 0,01$) і старанності ($r = -0,402$; $p < 0,01$). Зв'язків цінніс-

них орієнтацій із захисними механізмами заперечення та витіснення за групою хлопців не визначено.

Під час інтерпретації отриманих даних слід зважати на те, що ранги значущості цінностей у методиці М. Рокіча мають обернене значення, отже, на їхній позитивний зв'язок із захисними механізмами вказує негативний коефіцієнт кореляції. Зважаючи на це, можна спостерігати, що відповідно до отриманих результатів за групою студентів чоловічої статі зростання цінності творчості супроводжується зниженням інтенсивності захисного механізму компенсації. За групою дівчат-студенток така ж закономірність спостерігається щодо цінностей раціоналізму та краси природи і мистецтва: зростання цінності раціоналізму супроводжується зменшенням інтенсивності механізму заперечення, а зростання цінності краси природи та мистецтва – зменшенням напруженості механізму витіснення. Можна припустити, що в цьому випадку йдеться про прийняті особистістю суспільно схвалювані цінності, дотримання яких не викликає тривоги і не потребує задіяння для усунення цієї тривоги механізмів психологічного захисту.

Друга закономірність спостерігається під час аналізу взаємозв'язків, які характеризуються інтенсифікацією певного механізму психологічного захисту під час зниження значущості одних цінностей і підвищення значущості інших цінностей. До прикладу, за групою юнаків-студентів підвищення інтенсивності механізму регресії спостерігається під час зменшення цінності високих запитів і зростання цінності життєрадісності та чуйності, підвищення інтенсивності механізму проєкції – під час зменшення цінності пізнання і зростання цінності життєрадісності, підвищення інтенсивності заміщення на тлі зменшення цінності цікавої роботи і зростання цінності упевненості в собі. За групою дівчат прикладом може слугувати інтенсифікація механізму регресії на тлі зменшення цінності сміливості у відстоюванні своєї думки, поглядів і зростання цінності терпимості, чуйності та продуктивного життя, інтенсифікація механізму реактивного утворення під час зменшення цінності життєвої мудрості і зростання цінності вихованості та чуйності.

У роботі М.С. Яницького описано зміни системи ціннісних орієнтацій, за яких зниження значення цінностей самореалізації, спричинене їхньою фрустрацією, супроводжується підвищенням рівня значущості інших цінностей, які виконують захисну функцію, наприклад цінності розваг [8, с. 110]. Подібну захисну функцію ціннісних орієнтацій як фільтра, крізь який проходить тільки інформація, що не потребує суттєвої перебудови всієї системи особистості, описує у своїй роботі Т.В. Слотіна [9, с. 183]. За результатами нашого

дослідження описана М.С. Яницьким динаміка ціннісних орієнтацій супроводжується змінами напруженості захисних механізмів.

Висновки. За результатами проведеного дослідження встановлено відмінності у значущості термінальних і інструментальних цінностей за групами студентів різної статі. Дівчата-студентки, порівняно зі студентами чоловічої статі, більшою мірою цінують активне життя, пізнання, щастя інших, творчість, акуратність, високі запити, ефективність у справах. Хлопці студентського віку більшого значення надають цінностям життєвої мудрості, здоров'я, наявності гарних і вірних друзів, свободи, упевненості в собі, непримиримості до недоліків у себе та інших, освіченості, відповідальності, чесності. У студентів обох статей найбільш виражені захисні механізми компенсації та заміщення, найменш виражений механізм проєкції. У дівчат-студенток, порівняно з юнаками, більш виражений захисний механізм регресії та менш виражений механізм інтелектуалізації. Під час вивчення взаємозв'язків ціннісних орієнтацій і захисних механізмів студентів визначено дві основні закономірності. Перша закономірність полягає в підвищенні інтенсивності дії захисного механізму за зниження значущості певних цінностей і зниженні інтенсивності захисту за підвищення їхньої значущості. Друга закономірність полягає в тому, що інтенсивність певного механізму психологічного захисту зростає зі зниження значущості одних цінностей і підвищення значущості інших цінностей, що свідчить про захисний характер цих цінностей. Фрустрованими цінностями, що потребують захисту, за групою дівчат-студенток виявились цінності сміливості у відстоюванні своїх поглядів, здоров'я, життєрадісності, життєвої мудрості, а за групою юнаків – високих запитів, пізнання, матеріально забезпеченого життя, чуйності, незалежності.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо у вивченні взаємозв'язків ціннісних орієнтацій та механізмів психологічного захисту у студентів різних спеціальностей.

Література:

1. Чеботарева Е.Ю. Индивидуально-типические характеристики субъективного благополучия. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия : Акмеология образования. Психология развития.* 2015. Т. 4. Вып. 2 (14). С. 142–147.
2. Кобильник Л.М., Каткова Т.А. Психологичний супровід процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* 2015. Вип. 30. С. 268–278.

3. Меднікова Г.І. Становлення особистісної зрілості студентів: монографія. Харків : Вид-во «Діса-плюс», 2015. 288 с.
4. Овчинникова Ю.В., Гычев А.В. Структура ценностей и психологические защитные механизмы у безработных (этнокультуральные аспекты). *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*. 2019. № 6 (28). С. 227–233.
5. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press, 1973. 438 p.
6. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва : Смысл, 1992. 17 с.
7. Лобза О.В. Взаимосвязь ценностных и смысложизненных ориентаций с уровнем выраженности психического состояния и смысложизненного кризиса в юношеском возрасте. *Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XXIII симпозиума I* под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Кисельниковой, Т.А. Поповой. Москва : ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2018. С. 324–328.
8. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.
9. Слотина Т.В. Психология личности : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 304 с.

Mednikova H. I. Defense mechanisms and value orientations of the male and female students

The article presents the empirical research results of value orientations, defense mechanisms and features of their interrelation of the students of the male and female students. The research has been conducted by means of "Method of value orientations research" by M. Rokich adopted by D. Leontiev, questionnaire "Life Style Index" by R. Plutchik, H. Kellerman, H.R. Conte. The specificity of the hierarchy of the terminal and instrumental values of the male and female students is analyzed. The differences in indicators of the terminal values of active life, life wisdom, health, the presence of good and faithful friends, cognition, freedom, happiness of others, creativity and self-confidence are determined. The essential differences are also identified in the instrumental values of accuracy, high demands, intransigence to shortcomings, education, responsibility, honesty, efficiency in business. The severity of psychological defense mechanisms of the male and female students is determined. Students of both the male and female students have the most pronounced defense mechanisms of compensation and substitution and the least pronounced mechanism of projection. Compared to the male students, the female students have more pronounced protective mechanism of regression and less pronounced intellectualization mechanism. When studying the interrelation of value orientations and protective mechanisms of the students, two main patterns are identified. The first pattern is to increase the intensity of the defense mechanism while decreasing of the significance of certain values and decreasing of the intensity of protection while increasing of their significance. So, for a group of the female students, the decrease in the value of rationality is accompanied by intensification of the mechanism of denial, and the decrease of the value of the beauty of nature and art is accompanied by intensification of the defense mechanism of repression. In the group of the male students, the decline in the value of creativity is accompanied by intensification of the compensation mechanism. The second pattern is that the intensity of a certain mechanism of psychological defense increases with the decrease of the significance of some values and increase of the importance of other values, which indicates the defense nature of these values.

Key words: defense mechanisms, value orientations, terminal values, instrumental values, female students, male students.

УДК 159.922.767
DOI

В. М. Мицько

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Ю. Р. Сидорик

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Н. М. Козутяк

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології та психології розвитку
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК НАСЛІДОК МАТЕРИНСЬКОЇ ДЕПРИВАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкривається зміст та сутність феномену материнської депривації, аналізуються різні погляди на причини та наслідки феномену материнської депривації. У процесі аналізу автори ставлять під сумнів загальноприйнятий зміст цього феномену і наголошують на необхідності емпіричної верифікації та пошуку дослідницьких критеріїв для його підтвердження. Наявність самого факту материнської депривації ще не є запорукою неодмінних особистісних негараздів чи можливих психічних порушень, девіацій конкретної дитини. Сьогодні немає конкретних емпірично підтверджених даних деструктивного \ конструктивного \ амбівалентного впливу материнської депривації на процеси дорослішання, когнітивного, емоційного, особистісного розвитку, які б не підтверджували чи спростовували певну теоретичну позицію, а чітко вказували на наявність / відсутність такого зв'язку. Основним методом вивчення материнської депривації вважається спостереження за дітьми з підозрою на деструктивний характер впливу цього феномену та контроль за їхнім повноцінним психічним розвитком. Також широко використовуються методики діагностики окремих ознак девіацій: агресивності, тривожності, рівень самооцінки, акцентуації характеру та інші. Проте виявлення таких критеріїв прямо не вказує на материнську депривацію як їхню причину, оскільки діти, що перебувають поза таким впливом, також демонструють ознаки тривожності, агресивності, причиною яких є часто інші чинники, як вікові, так і ситуативні. У зв'язку з цим було здійснено дослідження показників рівня тривожності у депривованих дітей, результати якого спростовують переважання тривожних станів у дітей з материнською депривацією; тривожність не може вважатись емпіричним критерієм і наслідком материнської депривації, а сам феномен потребує подальшого емпіричного вивчення та теоретичного доопрацювання. Материнську депривацію слід розглядати як соціально-психологічну умову, певний чинник, що може впливати на психічний розвиток дитини залежно від віку, соціальної ситуації розвитку, видів провідної діяльності, актуальних криз розвитку, сенситивних періодів розвитку, механізмів психічного розвитку, рівнів психічного (розумового) розвитку, етапів соціалізації особистості, сформованості елементів Я-концепції та інших вікових критеріїв, закономірностей, процесів.

Ключові слова: материнська депривація, деприваційний синдром, тривожність, переживання, девіації, самооцінка.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці поняття «депривації» (deprivation) використовується для пояснення широкого кола феноменів і психічних явищ, пов'язаних з відсутністю можливості задоволення індивідом власних потреб. При цьому більшість дослідників наголошують, що цей феномен слід розуміти як психологічний, пов'язаний з різними формами психологічної депривації, а не як обмеження фізичного задоволення потреб людини.

У зв'язку із великою кількістю видів деприваційних процесів і станів усі намагання дослідни-

ків дати об'єднану характеристику базовому поняттю депривації наразі не були успішними. Так, відомі чеські дослідники, автори теорії депривації Й. Лангмейер і З. Матейчек, під депривацією розуміють динамічний психічний стан, що виникає в життєвих ситуаціях, де суб'єкт позбавлений можливостей для задоволення основних життєвих потреб в достатній мірі і протягом тривалого часу [1, с. 35–36]. Слідом за ними український вчений Я. Гошовський розглядає депривацію як обмеження або позбавлення можливостей задоволення життєво важливих потреб. Тобто це такий

психічний стан, який виникає внаслідок ускладнених екзистенційних обставин і ситуацій, через які людина позбувається реальної змоги (достатньою мірою та впродовж певного часу) задовольнити базову психічну нужденність [2, с. 86]. Можна було б навести ще ряд визначень депривації, проте всі вони ґрунтуються на поглядах Й. Лангмейера і З. Матейчека, у яких депривація розглядається як певний психічний стан занедбаності.

Розуміння депривації як психічного стану є, на нашу думку, не зовсім коректним. Психічний стан є проявом психічного, а не перебуванням у певних соціокультурних умовах, які здатні визначати і змінювати напрям розвитку чи особливості функціонування психіки. Депривація первинно виникає як життєва ситуація, що обмежує чи позбавляє людину можливостей задоволення потреб, і саме ця обставина спричиняє подальші соціально-психологічні і психічні утруднення людини. Тобто людина самостійно не продукує для себе, у своєму психічному, депривацію, як це відбувається із такими відомими психічними станами, як настрій, ейфорія, тривога, зосередженість, зібраність, сумніви, бадьорість, втома тощо.

Якщо депривація – це психічний стан, то вона б мала мати однакові психічні прояви у всіх індивідів за умови потрапляння в схожі екзистенційні ситуації, проте цього не трапляється, і реакції людей, їхня поведінка, шляхи розв'язання, способи компенсації чи нівелювання цих умов є різними. Таким чином, потрібно або змінювати уявлення про психічні стани, або ж припинити «обзивати» депривацію психічним станом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема материнської депривації тією чи іншою мірою розглядається у всіх сучасних концептуальних напрямках психологічної науки [3; 4; 5; 6; 7]. Аналіз поглядів зарубіжних та вітчизняних учених щодо психологічного змісту поняття «материнська деривація» розкриває багатоаспектність та неоднозначність цієї міждисциплінарної категорії залежно від застосованої дослідницької методології.

Незважаючи на тривалу історію філософського осмислення, наукових пошуків і досліджень у цій галузі, в науковій літературі не було досягнуто єдиного однозначного і несуперечливого погляду, а, відповідно, не сформульовано загального визначення поняття материнської депривації.

Усі сучасні дослідження докола проблеми материнської депривації так чи інакше ґрунтуються на теорії депривації Й. Лангмейера та З. Матейчека. Згідно з цією теорією депривація виникає внаслідок втрати чи обмеження задоволення життєво важливих потреб, основними з яких є: потреба в певній кількості, змінюваності, видах (модальності) стимулів, потреба в основних умовах для дієвого учіння, потреба в первинних соціальних стосунках (особливо з матір'ю), що

забезпечують можливість дієвої базової інтеграції особистості, потреба в суспільній самореалізації, що забезпечує можливість оволодіння різноманітними соціальними ролями і ціннісними цілями [1, с. 20].

Й. Лангмейер і З. Матейчек пропонують розглядати депривацію як деякий результат, наслідок тривалого впливу деприваційної ситуації, зі своїм специфічним *деприваційним синдромом*, характеристики якого визначаються конкретною нереалізованою потребою індивіда [1, с. 77]. На жаль, така методологічна позиція надто утруднює емпіричне вивчення депривації як психічного явища. По-перше, відсутність чітких і однозначних емпіричних критеріїв опису цього явища наперед порушуватиме логіку будь-якого дослідження; по-друге, навіть виокремивши критерії у конкретній деприваційній ситуації із однорідною статистичною вибіркою, ми ризикуємо щоразу помилятися в інтерпретації емпіричних даних.

Здійснюючи аналіз теоретичних підходів до проблеми материнської деривації, О.А. Сидоренко справедливо зазначає, що Й. Лангмейер і З. Матейчек послуговуються різними критеріями для означення різних видів депривації [7, с. 82], відповідно, результати, отримані в дослідженнях, не можуть бути достеменно верифіковані як той чи інший вид саме депривації. Навіть більше, категоріально-понятійний апарат цієї теорії, попри достатню теоретичну аргументованість, не може бути емпірично підтверджений, оскільки здебільшого пропоновані категорії описують певний результат, наслідок чи вказують на психічні відхилення (деприваційний синдром, деприваційна ситуація, депривована дитина тощо). Це дає підстави сумніватися в достовірності запропонованих авторами позицій.

Солідарні з О.А. Сидоренко і стосовно деприваційних чинників [7, с. 84], дія яких важко передбачлива і неоднозначна, особливо коли об'єктом дослідження є діти різного віку, в різних соціально-побутових умовах і коли неможливо визначити, який саме вид депривації має місце.

У зв'язку з цим вважаємо, що материнську депривацію слід розглядати як соціально-психологічну умову, певний чинник, що може впливати на психічний розвиток дитини залежно від віку, соціальної ситуації розвитку, видів провідної діяльності, актуальних криз розвитку, сенситивних періодів розвитку, механізмів психічного розвитку, рівнів психічного (розумового) розвитку, етапів соціалізації особистості, сформованості елементів Я-концепції та інших вікових критеріїв, закономірностей, процесів.

Незважаючи на велику кількість публікацій, концептуальних розробок, емпіричних даних стосовно проблем материнської депривації, основними методами діагностики залишається спостереження за

дітьми з підозрою на деструктивний характер впливу материнської депривації та контроль за їхнім повноцінним психічним розвитком. Також широко використовуються методики діагностики окремих ознак девіацій: агресивності, тривожності, рівень самооцінки, акцентуації характеру та інші. Проте виявлення таких критеріїв прямо не вказує на материнську депривацію як їхню причину, оскільки діти, що перебувають поза таким впливом, також демонструють ознаки тривожності, агресивності тощо, причиною яких є часто інші чинники, як вікові, так і ситуативні.

Таким чином, **метою статті** є пошук несуперечливих критеріїв чи загальних ознак деприваційної симптоматики, дослідивши які, можна було б підтвердити чи спростувати деструктивний вплив материнської депривації на розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу. Наявність самого факту материнської депривації ще не є запорукою неодмінних особистісних негараздів чи можливих психічних порушень, девіацій конкретної дитини. На цей час немає конкретних емпірично підтверджених даних деструктивного \ конструктивного \ амбівалентного впливу материнської депривації на процеси дорослішання, когнітивного, емоційного, особистісного розвитку, які б не підтверджували чи спростовували певну теоретичну позицію, а чітко вказували на наявність \ відсутність такого зв'язку. Здебільшого із феноменом материнської депривації доводиться зустрічатися в інтерпретаціях отриманих емпіричним чином даних, коли факт материнської депривації є більш-менш логічним поясненням певних психічних негараздів, утруднень частини досліджуваної вибірки. Тобто материнська депривація частіше згадується як причина, зручне пояснення незручних емпіричних даних, проте рідко сама виступає предметом емпіричного вивчення.

Деструктивність материнської депривації для особистісного розвитку попри прогнозованість не є аксіомою. Недоведеним залишається факт неодмінних

психічних порушень, особистісних девіацій, різного характеру відставань чи затримок у розвитку особистості дитини. Вочевидь, наявність материнської депривації у приватній історії дитини мала б призводити до певної дисгармонії особистості чи психічного загалом, яка могла б бути відстежена емпірично, через ряд критеріїв, що вважаються показниками особистісних негараздів, незадоволеності.

Метою проведеного нами дослідження було виявлення взаємозв'язку між материнською депривацією та тривожністю у дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза дослідження: високий рівень тривожності у молодших школярів є більш вираженим у середовищі дітей з ознаками материнської депривації; материнська депривація у молодшому шкільному віці спричиняє певний комплекс дисгармоній особистості, які можуть бути продіагностовані через високий рівень тривожності.

Відповідно до теоретико-методологічної позиції було обрано методику дослідження: Шкала явної тривожності CMAS (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale) в адаптації А.М. Прихожан [8, с. 60–64]. Дослідження проводилось на базі Івано-Франківської загальноосвітньої школи-інтернату № 1. Вибірка становила 33 особи дітей молодшого шкільного віку. Незалежною змінною був факт проживання дітей без материнської опіки.

Шкала явної тривожності CMAS (А. Кастанеда, Б.Р. Маккандлес, Д.С. Палермо) спрямована на виявлення тривожності як відносно стійкого утворення у дітей 8–12 років. Тривожність в цьому разі розуміється як стійке (тобто не пов'язане з певною ситуацією чи життєвими обставинами) хронічне переживання психічного і соматичного напруження, що часто виявляється у дратівливості, швидкій втомлюваності, нетерплячості, відчутті внутрішньої скутості, немотивованих нападах страху і переживання [Там же].

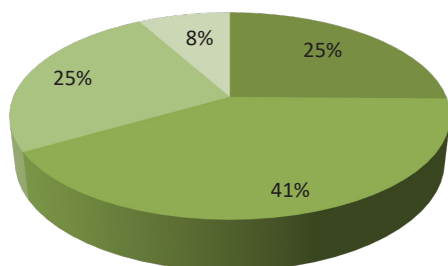
Узагальнення отриманих у процесі дослідження емпіричних даних дозволило сформулювати залежно від рівня тривожності чотири групи респондентів

До **першої групи**, що у відсотковому вимірі становила 25%, були віднесені досліджувані, які мають *адекватний рівень тривожності*, що є необхідним для адаптації та продуктивної діяльності. Це зазвичай спокійні, врівноважені діти, які задоволені тим, як складається їхнє життя.

До **другої групи** були віднесені респонденти із ситуативною тривожністю, що вказує на ймовірну буденність проблем, які доводиться розв'язувати цій групі дітей, їхня чисельність становить 41% досліджуваних. Це зазвичай діти, які мають схильність сприймати широкий ряд ситуацій як такі, що загрожують самоповазі, самооцінці чи жит-

Розподіл респондентів за рівнем тривожності за шкалою CMAS

- нормальний рівень
- дещо підвищена тривожність
- явно підвищена тривожність
- група ризику



тедіяльності. Для них також характерною є певна емоційна нестійкість, напруга, чутливість.

Третя група становила 25% досліджуваних та характеризувалася *стабільно вираженими показниками підвищеної тривожності*, що зазвичай має генералізований характер. Для таких дітей характерними є невпевненість у собі та у власних силах, низький рівень комунікативних навиків, проблеми у міжособистісних стосунках.

До **четвертої групи** були віднесені респонденти з *дуже високим рівнем тривожності*, який був виявлений у 8% досліджуваних. Це так звана група ризику – діти, яким важко адаптуватись і адекватно реагувати на зміни вимог, правил. Вони можуть перебувати ізольованими в колективі і часто використовують агресію як метод захисту. Варто також зазначити, що у респондентів четвертої групи, у суміжному дослідженні, було виявлено високий рівень ворожості за методикою діагностики показників і форм агресії А. Басса та А. Дарки [9, с. 271–272].

Дані, представлені у діаграмі, вказують на те, що тільки у третини респондентів було виявлено тривожність, яка перевищує норму. А отже, тривожність не є базовим наслідком материнської депривації і не може вважатися критерієм її діагностики, попри значну кількість респондентів, у яких вона спостерігається. Водночас А.В. Микляєва і П.В. Румянцева, стверджують, що у молодшому шкільному віці тривожність є результатом фрустрації потреби надійності і захищеності з боку найближчого оточення [10, с. 111–112].

Оскільки найближчим оточенням для дитини є сім'я, то очевидно, що відсутність одного з членів, а саме матері, що залишається референтною особою, і пов'язане з цим зниження рекреаційного потенціалу сім'ї, може бути причиною тривожності. Тобто відсутність матері, а отже, і підтримки, захисту, емоційного контакту з її боку, спричиняє високий рівень тривожності.

Також можна припустити, що високий рівень тривожності у досліджуваних є наслідком формування неадекватної самооцінки. Самооцінка – одне із провідних новоутворень молодшого шкільного віку, проте її основи закладаються ще в ранньому дитинстві під впливом як пережитих дитиною успіхів і невдач, так і її взаємовідносин з рідними. Самооцінка формується під впливом зовнішньої інформації, яку дитина отримує про себе і через ставлення до себе. Саме тому, говорячи про себе, учень відтворює те, що чув про себе від інших, особливо від рідних і близьких йому людей.

Висновки і пропозиції. Враховуючи загальну емпіричну невизначеність феномену материнської депривації, вважаємо, що вивчення цього складного феномену повинно бути комплексним і включати в себе як соціально зумовлені чинники, що детермінують ставлення дітей до себе, так і психологічні,

які вказуватимуть на певний рівень психологічного неблагополуччя, особистісної дисгармонії, невідповідності віковим нормам розвитку. Розпочати нами дослідження щодо пошуку емпіричних критеріїв материнської депривації будуть продовжені у напрямку підтвердження чи спростування виокремлених іншими дослідниками критеріїв цього феномену, серед яких агресивність, загальна життєва дезадаптованість, порушення соціальної взаємодії, неспроможність будувати дружні, дбайливі стосунки, шкільна неуспішність, когнітивні порушення.

Література:

1. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Авиценом, 1984. 334 с.
2. Гошовський Я. Феноменологія депривації: системний теоретико-емпіричний дискурс. *Психологія і суспільство*. 2011. № 1. С. 85–95.
3. Мицько В.М. Психологічна феноменологія материнської депривації. Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (15–16 листопада 2019 р., м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 64–68.
4. Sydoryk Y., Kogutiak N. Social Network of the Ukrainian Teenagers Whose Parents Are Long Time Abroad. Editorial Board. 2014/11. P. 39–42.
5. Когуляк Н.М., Сидорик Ю.Р. Особливості взаємин у найближчому соціальному оточенні матерів дітей з розладами спектру аутизму. Матеріали наук.-прак. конф. «Людина з обмеженими можливостями: соціально-психологічний та культурний виміри». 2014. С. 94–102.
6. Веленчук О.І., Когуляк Н.М. Детермінанти особистісної віктимності учнів школи-інтернату в контексті проблеми «соціального сирітства». *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Педагогіка та психологія*. Чернівці: Книги – ХХІ. Випуск 498–499. С. 53–58
7. Сидоренко О.А. Соціально-психологічна характеристика феномена депривації. Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Луганськ, 2010. С. 81–85.
8. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Сост. и ред. И. Б. Дерманова. СПб. : Речь, 2002. 171 с. (Практикум по психодиагностике).
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара : БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
10. Микляєва А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-петербург : Речь, 2006. 248 с.

Mytsko V. M., Sydoryk Yu. R., Kogutyak N. M. Anxiety as a consequence of maternal depression in younger children

The article reveals the content and essence of the phenomenon of maternal deprivation, analyzes different points of view regarding the causes and consequences of the phenomenon of maternal deprivation. In the process of analysis, the authors discuss the generally accepted content of this phenomenon and emphasize the need for empirical verification and the search for research criteria to confirm it. The presence of the very fact of maternal deprivation is not yet a pledge of indispensable personal troubles or possible mental disorders, deviations of a particular child. To date, there is no specific empirically validated evidence of the destructive \ constructive \ ambivalent effect of maternal deprivation on the processes of adulthood, cognitive, emotional, and personal development that would not confirm or refute a specific theoretical position, but clearly indicate such a presence. The main method of studying maternal deprivation is the observation of children with suspicion of the destructive nature of the impact of this phenomenon and control over their complete mental development. Techniques for the diagnosis of certain signs of deviance are also widely used: aggressiveness, anxiety, level of self-esteem, accentuation of character, etc. However, the identification of such criteria does not directly indicate maternal deprivation as their cause, since children outside such influence also show signs of anxiety, aggression, which are often caused by other factors, both age and situational. To this end, research has been conducted on indicators of anxiety levels in deprived children, the results of which disprove the predominance of anxiety in children with maternal deprivation; anxiety cannot be considered as an empirical criterion and a consequence of maternal deprivation, and the phenomenon itself needs further empirical study and theoretical refinement. Maternal deprivation should be considered as a socio-psychological condition, a certain factor that can affect a child's mental development, depending on age, social development situation, types of leading activities, current developmental crises, sensitive developmental periods, mechanisms of mental development, mental levels of development, stages of socialization of personality, the formation of elements of self-concept and other age criteria, patterns, processes.

Key words: *maternal deprivation, deprivation syndrome, anxiety, experiences, deviations, self-esteem.*

УДК 159.92.2
DOI

В. Р. Олексюк

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології розвитку та консультування
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКА ЯК СУБ'ЄКТА ВЛАСНОГО ЖИТТЯ

У статті висвітлено важливі питання становлення старшокласника як суб'єкта власного життя. Зазначено, що ранній юнацький вік є періодом активного усвідомлення буття, визначення світоглядної та моральної позиції, постановки фундаментальних питань пошуку свого призначення, обдумування життєвих перспектив. Констатовано, що дослідження зарубіжних та вітчизняних психологів підтверджують те, що на цьому віковому етапі розвиток самосвідомості зумовлює цілеспрямовану активність зростаючої особистості та конструктивне протікання процесу життєвого самовизначення. На цьому віковому етапі потреби, установки, прагнення, система цінностей хлопців та дівчат набувають форми сенсожиттєвих орієнтацій, котрі виступають стрижнем ціннісно-сміслової сфери, конституують становлення особистості як суб'єкта власного життя.

Проаналізовано результати емпіричного дослідження сенсожиттєвих орієнтацій старшокласників, які забезпечують осмисленість часово-сміслових аспектів власного життя та усвідомлення себе його автором. Процес становлення старшокласника як суб'єкта власного життя можна охарактеризувати таким чином: часова спрямованість на минуле, теперішнє та майбутнє зумовлює оптимальний процес становлення суб'єктності як усвідомлення себе автором власного життєвого шляху. Часова спрямованість на минуле та майбутнє, негативна оцінка подій теперішнього формує достатній рівень суб'єктності, прийняття відповідальності за власне життя. Часова спрямованість на теперішнє та майбутнє зумовлює середній рівень сформованості уявлень про можливість контролювати події власного життя, недостатній прояв суб'єктності у розбудові свого життя. Часова спрямованість на минуле зумовлює низький рівень розвитку суб'єктності як невпевненість у можливості самостійно програмувати та реалізувати важливі життєві досягнення, неспроможність брати відповідальність за своє життя.

Виявлені факти потребують додаткових наукових пошуків та експериментальних підтверджень.

Ключові слова: старший шкільний вік, особистісне самовизначення, суб'єкт власного життєвого шляху, світогляд, сенсожиттєві орієнтації.

Постановка проблеми. Гуманістично спрямоване реформування шкільної освіти покликане підсилити увагу до проблем духовно-творчого потенціалу дитини, формування у неї особистісних цінностей, розвитку самостійності, моральної активності. Особистість у такому контексті є цілеспрямованою та самоорганізованою системою, найважливішою функцією існування якої є здатність узгодити різні аспекти свого розвитку, актуалізувати ставлення до себе як джерела змін, причини подій та вчинків [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологи пов'язують з активно-перетворюючими можливостями особистості таку провідну її характеристику, як суб'єктність, що у найбільш загальних рисах трактується як оволодіння власним буттям, творення себе, самореалізація у світі [7]. Філософсько-психологічна концепція особистості як суб'єкта життя, на думку С.Л. Рубінштейна, є однією із перших у радянській психології, яка вводить уявлення про людину, котра в процесі онтогенезу поступово оволодіває здатністю усвідомлювати самого себе, будувати життя відповідно до

певного морально-позитивного задуму, зберігати в часі свою спрямованість на досягнення найважливіших цінностей [1]. Як зазначає з цього приводу М. Боришевський, «особистість, яка усвідомлює себе суб'єктом, є активною системою, розвивається, оскільки у її самосвідомості представлені ідея, сенс життя, перспектива розвитку» [7, с. 26]. Проблема усвідомлення особистістю власного буття пов'язувалась із поняттям суб'єктності у працях таких вчених, як К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, А. Петровський, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, Т. Титаренко.

Ранній юнацький вік є періодом активного усвідомлення власного життя, визначення світоглядної та моральної позиції, становлення різних сфер самовизначення: ціннісного, особистісного, професійного. Саме в старшому шкільному віці постають фундаментальні питання пошуку власного призначення, обдумування життєвої позиції, перспективи життя загалом.

Мета статті. Головною метою статті є актуалізація проблеми становлення особистості старшокласника як суб'єкта власного життя, готового

до самостійних життєвих виборів та відповідальності за них. Оскільки осмислення хлопцями та дівчатами власного життєвого шляху, формування реалістичних життєвих перспектив, розкриття індивідуальних аспектів розбудови власної суб'єктності набуває гострої актуальності.

Виклад основного матеріалу. Науково-психологічні уявлення про сутність і закономірності юнацького віку здійснені Л.І. Божович, М.Р. Гінзбургом, І.В. Дубровіною, Е.Еріксоном, І.С. Коном, Н.М. Толстих тощо. На думку І.С. Кона, соціальна ситуація розвитку старшокласників характеризується тим, що юнаки стоять на порозі вступу в самостійне життя, яке пов'язане з визначенням свого місця в соціумі [5]. Також психолог зазначає, що важливою ознакою психічного розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є становлення самосвідомості – усвідомлення та оцінка своїх думок, інтересів, почуттів, ідеалів, цінностей, дій, визначення свого місця в житті. Таким чином, на цьому віковому етапі поряд з лінією стихійного розвитку самосвідомості з'являється лінія розвитку, що передбачає цілеспрямовану активність самого суб'єкта, життєве самовизначення [2].

Е. Еріксон, розглядає ранню юність як пошук Я-ідентичності у контексті таких трьох аспектів: переживання тотожності самому собі, психологічне відокремлення від інших, а також усвідомлення особистістю часового континууму життя через теперішнє, минуле, майбутнє [4]. Зарубіжні психологи акцентують увагу на розвитку у ранній юності Я-концепції, яка, з одного боку, когнітивно ускладнюється, а з іншого – набуває цілісності, стійкості, значущості, що дозволяє чіткіше визначити свої стосунки зі світом [7].

Таким чином, можна стверджувати, що активне пізнання старшокласниками власного «Я» супроводжується пошуками відповіді на світоглядні питання, пов'язані з визначенням себе і свого місця у житті [2]. Згідно з І.С. Коном, світогляд як феномен свідомості слугує стрижнем у структурі особистості, тому забезпечує розширення кругозору, інтересів, теоретичних здібностей старшокласників та формує юнацьку філософію загалом. Також більшість психологів зазначають, що ключовим аспектом світогляду особистості є ціннісні орієнтації, які проявляються як надання переваги тим чи іншим узагальненим людським цінностям, є основою для становлення власної суб'єктивної картини світу [3]. Ціннісні орієнтації тісно пов'язані з психологічним майбутнім та перспективами власного життя, тому вони виступають послідовними ступенями регуляції життєдіяльності особистості загалом [5]. Саме через життєві перспективи кристалізуються інтереси та наміри старшокласників, розкривається зміст системи цінностей, конкретизуються сфери самовизначення на цьому

етапі життя. Вони є важливим критерієм психологічної зрілості зростаючої особистості [2].

Активні лінії розвитку свідомості та самосвідомості у ранній юності сприяють становленню «узагальненого ставлення до життя», яке пов'язане з пошуком його сенсу [4]. К. Обуховський також вважає, що саме в ранньому юнацькому віці, коли особистість стоїть перед вибором життєвого шляху, власного покликання, потреба у пошуку сенсу власного життя набуває особливої актуальності [2]. Усвідомлення сенсу життя актуалізує можливості та внутрішні ресурси старшокласника для постановки та досягнення життєвих цілей, виступає передумовою включення в систему суспільних взаємин.

Тепер потреби, установки, прагнення, система цінностей хлопців та дівчат набувають форми сенсожиттєвих орієнтацій, задають смислову спрямованість особистості. Якщо така сенсожиттєва модель сформована у свідомості старшокласника, то вона виступає стрижнем його ціннісно-смислової сфери, конституює підсумки життя, цілі, плани на майбутнє та процес теперішнього життя особистості [3]. Становлення особистості як суб'єкта власного життя – відповідального творця власної біографії, починається із вибору ідеалу, цінностей як соціального самовизначення [6].

Підсумовуючи дослідження багатьох вчених у контексті цієї проблематики, можна констатувати, що психологічні передумови становлення особистості старшокласника як суб'єкта життя аналізуються крізь призму ціннісно-смислової сфери, побудову життєвих перспектив, планів, усвідомлення себе як неповторної особистості. Тому дослідження сенсожиттєвих орієнтацій старшокласників дозволяє проаналізувати процес становлення у них життєтворчих процесів, осмисленість власного життя, а саме: послідовність, взаємозв'язок життєвих орієнтацій, часово-смислові аспекти життєвого шляху, усвідомлення себе автором власного життя.

Для вивчення рівня осмисленості життя використано тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтьєва. Питальник дозволяє оцінити наявність чи відсутність уявлень про сенс життя, а також про його «джерело», коли сенс може бути знайдений у майбутньому (цілі), теперішньому (процес), минулому (результат). Він містить три субшкали, які відображають такі сенсожиттєві орієнтації особистості, як цілі у житті, процес життя як емоційна насиченість та інтерес, а також результат життя як задоволення самореалізацією. Наступні дві шкали дозволяють дослідити такі аспекти локусу контролю, як локус контролю – Я (Я – господар життя) та локус контролю – життя як зовнішня керованість життям [3]. Дослідження здійснювалось на вибірці учнів 10 класів Тернопільської ЗОШ I-III ступенів № 19.

Загальна кількість досліджуваних 73 особи віком 16–17 років.

За допомогою тесту сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтєєва нами досліджено рівень осмисленості життя старшокласниками. Як зазначено на рис. 1, загальний показник осмисленості життя старшокласниками має досить високі значення (64,1%).

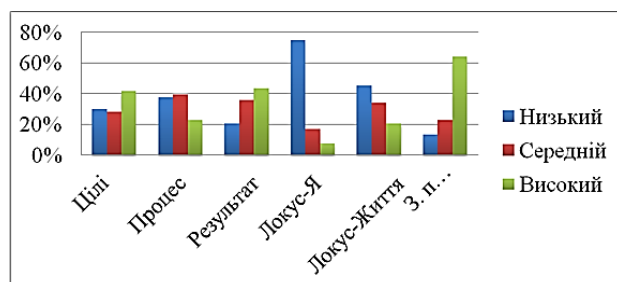


Рис. 1. Показники субшкал за тестом СЖО (%)

За субшкалою «Цілі» для 41,5% старшокласників (більше третини) притаманною є наявність чітких цілей та намірів у майбутньому. Така спрямованість на часову перспективу, самовизначеність у майбутньому надає їхньому життю осмисленості, констатує розуміння власного покликання у житті. У 28,3% старшокласників спостерігаємо недостатню сформованість цілей та намірів на майбутнє та визначеність життєвих поглядів у цьому часовому континуумі. Ще одна підгрупа старшокласників (30,2%) з низьким рівнем усвідомлення свого майбутнього, тому можна припустити, що такі часові проміжки їхнього життя, як минулі спогади та теперішні події, є предметом їхніх хвилювань, обдумувань, що значно утруднює процес вибору власного покликання, а отже, і адекватне визначення свого місця у житті.

Результати за субшкалою «Процес» свідчать про те, що лише 22,7% респондентів мають високі показники, тому сприймають процес власного життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом, задоволені життям у теперішньому, що дозволяє розширити часову перспективу свого життя, будувати плани на майбутнє. 39,6% старшокласників своє життя у теперішньому сприймають на середньому рівні захоплюючим, не достатньо наповненим цікавими справами та можливостями реалізувати власні здібності. І значна частина хлопців та дівчат, а саме: 37,7%, переживають незадоволеність власним життям у теперішньому, акцентують увагу на подіях минулого, лише спогадам надають важливого сенсу та значущості або ж у своїх фантазіях націлені в майбутнє.

За показниками субшкали «Результат» 43,4% старшокласників задоволені пройденим відрізком життя, осмислюють його як продуктивний та успішний. 35,8% респондентів на середньому рівні відчувають задоволення від самореалізації

в різних сферах своєї життєдіяльності, вважають його помірно результативним, змістовним, наповненим значущими подіями. Водночас варто зауважити, що 20,8% старшокласників незадоволені прожитим відрізком життя, переживають минуле як непродуктивну частину буття, не осмислюють його внаслідок негативної емоційної оцінки.

Показники старшокласників по шкалах локусу контролю – Я та локусу контролю – життя є найнижчими (75% та відповідно – 45,3%). Аналізуючи результати за субшкалою «Локус-Я», варто зазначити, що лише у 8% старшокласників сформовані уявлення про себе як про особистість, що спроможна самовизначитися із майбутнім, віднайти сенс свого життя та підтримувати високу мотивацію на самореалізацію. 17% старшокласників на середньому рівні переживають власну спроможність бути володарями свого життя, менш оптимістично вірять у свої можливості контролювати події та відповідати за їх наслідки. В них недостатньо сформовані вміння проектувати свої майбутні досягнення. У більшості старшокласників, а саме у 75%, не сформоване уявлення про себе як про особистість, котра володіє достатньою свободою вибору, вони не вірять у свою спроможність впливати на події свого життя.

Показники субшкали «Локус-життя» дають змогу говорити про те, що 20,8% старшокласникам властива переконаність у тому, що людина може контролювати своє життя, вільна приймати та реалізувати життєво важливі рішення. 33,9% випробуваних мають переконання, що всі події життя піддаються свідомому контролю, а людина має можливість здійснювати життєві вибори за своїм бажанням. Однак для більшості старшокласників (45,3%) властиві уявлення про те, що людське життя неможливо контролювати, отже, не варто планувати майбутнє, що значно блокує рівень прояву власної активності, докладання вольових зусиль у реалізації поставлених цілей.

За результатами емпіричного дослідження респондентів було розподілено на групи відповідно до особливостей осмислення власного життя в контексті спроможності формулювати його цілі, усвідомлювати відповідальність за їх реалізацію. Варто зазначити, що загальний показник осмисленості життя старшокласниками має досить високий показник (64,1%), а одночасна представленість у свідомості трьох часових модусів власного життя проявляється лише в 15% старшокласників. Вони переконані у своїй спроможності ставити перед собою життєві цілі, самостійно їх реалізувати, минуле переживають як вже здійснені вибори пройденого життя, затрачують адекватні зусилля для проживання теперішнього. Цілісне сприймання часу власного життя як інтеграція минулого (як досвіду), теперішнього (момент саморозвитку), майбутнього (життєві цілі,

плани, наміри) проявляється як спроможність його осмисленості, переконання в тому, що життєві події не випадкові, а детерміновані минулим та майбутнім. Таким чином, це забезпечує усвідомлення себе як автора і творця власного життєвого шляху, акцентування на власній активності у досягненні поставлених цілей. Саме у такому контексті С. Рубінштейн зазначив, лише особистість, яка самовизначається у минулому, теперішньому, майбутньому, є відповідальною за досягнення власної досконалості, усвідомлює себе суб'єктом власного життя [1, с. 18].

Представники наступної групи респондентів-старшокласників за змістовими показниками осмислення життя спираються на минулий досвід або ж націлені у майбутнє (34%). Це підтверджує фрагментарне сприймання власного життєвого шляху, де теперішнє не виступає основою для створення образів майбутнього, а також відірване від ретроспективи власного життя. Можна припустити, що витіснення теперішнього внаслідок його негативної емоційної насиченості блокує зусилля зростаючої особистості, які повинні докладатися на цей момент життя. Осмисленість лише минулого та майбутнього без опори на актуальний досвід зумовлює недостатню реалістичність життєвих планів, середній рівень осмисленості життя та врахування індивідуально-психологічних особливостей під час його розбудови.

Переважання минулого над теперішнім та майбутнім у наступній групі старшокласників (28,3%) проявляється у високому рівні осмисленості минулого, сприйманні пройдені частини життя як позитивного досвіду, продуктивного періоду, наповненого успіхами та змістом. Проте такі акценти зменшують цінність проживання теперішнього, не забезпечують спрямованість у майбутнє. Невизначеність проекту майбутнього у поєднанні з незадоволенням від проживання теперішнього у старшокласників ускладнює процеси саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації та становлення суб'єктивної картини власного життєвого шляху в цілому, а також зумовлює низький рівень розвитку суб'єктної активності. З цього приводу українська дослідниця Л. Сохань вважає, що побудова часової перспективи життя потребує більш високого рівня інтелектуального розвитку, оскільки відображає реальні зміни в оточуючому світі, самій зростаючій особистості і зберігає наступність життєвих орієнтацій людини [2]. Ш. Шварц та В. Білські стверджують, що спроможність планувати своє майбутнє пов'язана із усвідомленням власної ієрархії цінностей, мотивів, пріоритетів у певній сфері діяльності [6].

Респонденти наступної підгрупи незадоволені своїми життєвими виборами у минулому, проте вони мають досвід самореалізації та емоційного насичення власним життям у теперішньому, а

отже, і чітко формулюють цілі свого життя (22,7%). Позитивне сприймання теперішнього, його осмислення, відчуття повноти і задоволення процесом життя слугує логічним переходом до створення образів майбутнього. Коли минуле не виступає цінністю, негативний емоційний досвід витісняється, відтак пройдена частина життя недостатньо осмислюється старшокласниками як продуктивна. Брак досвіду отримання задоволення від самореалізації у прожитому періоді негативно відображається на загальному показнику осмисленості життя, формує більш песимістичну установку на свої можливості управляти власним життям та впевненість у спроможності вибирати задачі та добиватися результату. Таким чином, націленість на швидке досягнення цілей та планів зумовлює сумніви щодо проявів власної активності, самостійності у їх реалізації. Як зазначають вчені, особистість як суб'єкт власного життєвого шляху свідомо створює причинно-наслідкові зв'язки між важливими подіями, зі всіх багатоаспектних проявів реального життя виділяє одну головну лінію, осмислюючи та організовуючи власне життя.

Висновки. У трактуванні суб'єктно-життєтворчих аспектів у ранній юності можна виокремити такі підходи: дослідження раннього юнацького віку крізь призму життєвого самовизначення як пошуку власного місця у суспільстві (О.М. Леонтьєв, В.Ф. Моргун, Л.С. Славина) та побудови життєвих перспектив (І.В. Дубровіна, О.Н. Прихожан та інші); як періоду становлення власної ідентичності (Е. Еріксон, Л.В. Сохань); пошуку сенсу життя, усвідомлення свого призначення (І. Маноха); періоду вибору ціннісних орієнтацій (Е. Шпрангер); становлення світогляду, процесу професійного становлення (В.О. Бодров, Є.І. Головаха, О.П. Єрмолаєва).

Крізь призму дослідження сенсожиттєвих орієнтацій процес становлення старшокласника як суб'єкта власного життя можна охарактеризувати таким чином: часова спрямованість на минуле, теперішнє та майбутнє зумовлює оптимальний процес становлення суб'єктності як усвідомлення себе автором та творцем власного життєвого шляху, усвідомлення ролі власної активності, відповідальності у розбудові свого життя (15% респондентів). Часова спрямованість на минуле та майбутнє, негативна оцінка подій теперішнього формує достатній рівень суб'єктності як упевненість у можливості реалізувати поставлені цілі відповідно до власних принципів та переконань, прийняття власної відповідальності за їх реалізацію (34%). Часова спрямованість на минуле зумовлює низький рівень розвитку суб'єктності як невпевненість у можливості самостійно реалізувати важливі життєві досягнення, неприйняття власної відповідальності за своє життя (28,3%). Часова спрямованість на теперішнє та майбутнє зумовлює

середній рівень усвідомлення уявлень про можливість контролювати події власного життя, недостатній прояв власної активності у розбудові свого життя (22,7%).

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у тому, що суб'єктні характеристики процесу формування самосвідомості старшокласників варто дослідити крізь призму становлення системи ціннісних орієнтацій, світоглядних уявлень, а також особистісної та професійної ідентичності юнаків та дівчат. Також вироблення здатності брати відповідальність за своє життя потребує створення оптимізованої моделі становлення в старшому шкільному віці уявлень про «Я» та його розгортання у просторі та часі власного життя.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 301с.
2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. Київ, 1988. 143 с.
3. Крутько С.В., Крюкова М.А. Психологічні особливості життєвих стратегій особистості. *Вісник Одеського національного університету*. 2011. Т. 16. Вип.7 : Психологія. С.126–131.
4. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н.А. Логинова / Под ред. Л.И. Анциферовой. Москва, 1978. С. 156–166.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника. Москва : Мысль, 1980. 204с.
6. Підручна І.Б. Психологічний аналіз категорії життєвої перспективи особистості. *Психологічні перспективи*. 2010. Вип.18. С. 204-212.
7. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. Київ : Марич, 2009 232 с. (Серія «Психологічний інструментарій»).

Oleksyuk V. R. Features of becoming a high school student as a subject of own lives

The article highlights the important issues of high school student becoming a subject of one's life. It is noted that early adolescence is a period of active awareness of being, definition of worldview and moral position, raising fundamental questions of finding one's destination, and reflecting on life prospects. It is stated that studies of foreign and domestic psychologists confirm that at this age stage the development of self-consciousness determines the purposeful activity of the growing personality and the constructive course of the process of life self-determination. At this age stage, needs, attitudes, aspirations, values of boys and girls acquire the forms of sensory orientations, which are the core of the value-semantic sphere, constituting the formation of personality as the subject of one's own life.

We analyzed the results of empirical research of sensory-life orientations of high school students that provide meaningful temporal and meaningful aspects of one's life and self-awareness of being its author. The process of becoming a high school student as a subject of one's own life can be described as: temporal orientation to the past, present and future determines the optimal process of becoming a subjectivity as an awareness of the author of one's own life path. Temporal focus on the past and future, negative assessment of the events of the present forms a sufficient level of subjectivity, acceptance of responsibility for one's life. The temporal focus on the present and the future determines the average formation level of awareness of the ability to control the events of one's life, insufficient display of personality in the development of one's life. The temporal focus on the past causes a low level of development of subjectivity as uncertainty about the ability to program and realize important life achievements independently, failure to take responsibility for one's life.

The identified facts require additional scientific research and experimental validation.

Key words: senior school age, personal self-determination, subject of one's own life path, sensory life orientations.

УДК 159.922.8
DOI**О. В. Петяк**аспірант, викладач кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК РЕВНОЩІВ У ШЛЮБНИХ СТОСУНКАХ СТУДЕНТІВ

У науковій статті розглянуті результати теоретико-емпіричного аналізу щодо розуміння феномену ревнощів, проблеми взаємодії тривожності та ревнощів студентів, які перебувають у шлюбних стосунках, а також здійснений кореляційний аналіз співвідношення показників, які діагностують переживання ревнощів з рівнями особистісної та ситуативної тривожності особистості. Проблема пояснення та розуміння ревнощів у стосунках шлюбних партнерів є надзвичайно широкою та узагальнюючою, оскільки вона вивчається в різних галузях наук (в психології, філософії, релігії, соціології, культурології, педагогіці та інших). Психологічна складність досліджуваного феномена ревнощів шлюбних партнерів визначила різноманітність емпіричних і теоретичних підходів до їхнього дослідження. Метою дослідження було з'ясування взаємозв'язку та значення впливу особистісної та ситуативної тривожності на виникнення ревнощів у шлюбних стосунках студентів. Для діагностики рівня схильності особистості до переживання ревнощів використовувався опитувальник Л. Чурсанової. Рівень особистісної та ситуативної тривожності ми досліджували за допомогою особистісної шкали проявів тривоги Тейлора та інтегративного тесту тривожності (в модифікації А.П. Бізюк, Л.І. Вассермана, Б.В. Іовлев). За допомогою методики Л. Чурсанової було здійснено діагностику ревнощів подружніх пар студентів. Аналіз результатів дослідження показав, що для жінок характерний високий рівень переживання ревнощів. Результати кореляційного аналізу показали, що існують достовірні позитивні зв'язки між широким спектром показників емоційного неблагополуччя шлюбних партнерів – фізіологічних ознак тривоги, соціальної тривожності, особистісної тривожності та ревнощів у сімейному студентському житті. Найбільш важливими виявилися результати дослідження кореляційного аналізу, які свідчать про те, що максимальні значення коефіцієнта r -Spearman встановлені для показників астенії особистісної тривожності та страхів особистісної тривожності, ці зв'язки можна охарактеризувати як середні за силою.

Ключові слова: ревнощі, особистісна тривожність, ситуативна тривожність, тривога, шлюбні партнери, астенія, емоційний дискомфорт.

Постановка проблеми. Аналізуючи проблематику досліджень сучасної науки різних спеціальностей, насамперед психологів, культурологів, медиків, юристів, можна відмітити зростаючий рівень уваги до вивчення феномену ревнощів, зокрема шлюбних партнерів, що вказує на міждисциплінарний характер досліджуваного явища. Разом з тим ми спостерігаємо певну методологічну невизначеність і поверховість у вивченні проблеми ревнощів як системного та структурно-динамічного феномена особистості, яка перебуває у шлюбі. Відомо, що переживання ревнощів особистістю є сильним афективним почуттям, яке масштабно дезорганізовує людські стосунки, породжує значні конфлікти, викликає стресові стани. Зазвичай ревнощі виникають у ситуаціях соціальної взаємодії і можуть посилюватися в результаті подій, пов'язаних з втратою престижу, у разі невдач, загрози гідності особистості.

У «Тлумачному словнику» В. Даля [2], крім двох вже застарілих смислів («ревнощі – висока старанність, працьовитість, прагнення, напри-

клад, ревний службовець; ревнощі – прикрість за успіх іншого, наприклад, його гризуть ревнощі через чужі успіхи»), третій сенс не тільки прямо відображає справжню тему, але і, на наш погляд, цілком виразно вказує на хворобливий характер пережитого стану. Згідно з В. Далем, «ревнощі – це сліпа і пристрасна недовіра, болісний сумнів у чийсь любові або вірності».

Ревнощі перетворюють людину на звіра. Ревнощі – «отрута життя». І. Ожегов, автор іншого Тлумачного словника, підкреслюючи застарілість перших двох смислів, по суті, повторює третій: «Ревнощі – болісний сумнів в чийсь вірності та коханні; сімейна драма на ґрунті ревнощів» [4]. Необхідно підкреслити, що в тлумачних словниках української, французької, англійської та німецької мов також вказується, але зі специфічними національними особливостями, на хворобливий характер семантичного значення концепту «ревнощі».

Зовнішні обставини (наприклад, випадково перехоплена посмішка, жарт, жест і навіть лист чи записка дружини, чоловіка, що не мають явно

любовного змісту в бік третьої особи) у врівноваженої особистості з досить високим рівнем самооцінки і психологічного захисту зазвичай не викликають ревнивих переживань, особливо в разі гармонії шлюбних стосунків. Якщо ж за дисгармонії подружніх відносин, за відсутності почуття кохання хтось із шлюбних партнерів йде на встановлення інтимних стосунків з третім, що достовірно підтверджується тим, кого обманюють, то це, провокуючи конфлікт (часто – аж до розриву відносин), не завжди може супроводжуватися ревливими стражданнями. Навіть більше, привід для розриву шлюбних стосунків може навіть викликати відчуття полегшення і радості.

Як бачимо, ревнощі зумовлені поєднанням внутрішніх і зовнішніх обставин, зазвичай за домінування перших, серед яких акцентуація і патологія характеру, наслідки органічного ураження ЦНС, алкогольна інтоксикація часто мають вирішальне значення. У той же час очевидно, що велику роль у розвитку почуття ревнощів відіграють особливості виховання і установки на шлюб, кохання і значення стосунків для індивідуума з ревливим партнером.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчивши наукову літературу та проаналізувавши наявну інформацію з дослідження феномену ревнощів, ми погоджуємось, що це досить сильне почуття, яке можуть відчувати та переживати багато людей. При цьому для когось воно має негативне спрямування, а інший вважає його цілком природним почуттям для будь-якої здорової особистості. Хтось вважає, що ревнощі знищують кохання, а хтось навпаки, бачить у цьому почутті прямий доказ любові – оскільки якщо ревнує, то кохає. Хтось вважає ревнощі ознакою невпевненості людини в собі, а для когось це звичайнісінька боротьба за своє щастя. На нашу думку, ревнощі не мають певного забарвлення – негативного чи позитивного. Це дійсно таке почуття, яке притаманне всім людям, і воно є базовим, але у різних осіб воно проявляється по-різному, і не всі мають здатність його контролювати.

Проблема тлумачення та розуміння ревнощів у стосунках шлюбних партнерів є досить широкою та узагальнюючою, оскільки вона вивчається в різних сферах науки (в психології, філософії, соціології, культурології, педагогіці тощо). На цей час достатньо вивчені питання дошлюбних відносин (Л.Ф. Бурлачук, Л.А. Коростильова, В. Сатир, Л.Б. Шнейдер та інші), позначені фактори (Е.Г. Ейдемільлер, В.В. Юстицкіс, Н.А. Юркович, З. Файнбург) і механізми (І.С. Голод, М.М. Обозов, В. Сатир, Г. Уайл, А.Г. Харчев) побудови шлюбу, виділені різноманітні типи функціонування подружніх стосунків (Г.П. Андрух, С. Кратохвил, В.В. Кристаль, Л. Сейгер, Л.Б. Шнейдер), вста-

новлені психологічні причини їхніх порушень (М.М. Обозов, О.М. Обозова) тощо. Виявлено психологічні особливості шлюбної невірності та зради, її різновиди, фактори виникнення (Т.Ф. Велента, Т.А. Зінкевич-Куземкіно, Н.І. Оліфірович, В.А. Сисенко, В.В. Солодников, І.М. Хмарук). Достатньо детальному вивченню піддані психологічні аспекти розірвання шлюбу (Ю.Є. Альошина, Т.Ф. Велента, Т.А. Зінкевич-Куземкіно, Н.І. Оліфірович, Н.В. Піддубний, С.С. Сідельников, Л.В. Смагіна, В.В. Солодников). Психологічна складність досліджуваного феномена ревнощів шлюбних партнерів визначила різноманітність емпіричних і теоретичних підходів до їхнього дослідження. У проблемному полі психології шлюбу позначені деякі підходи до розгляду ревнощів шлюбних партнерів (О.С. Васильєва, П. Куттер, Е.Е. Лінчевський, Є.І. Терентьєв). Також вивчалися окремі аспекти особистості, яка схильна до проявів ревнощів (А. Адлер, Т.Д. Данилова, Н.Д. Дмитрієва, Ц.П. Короленко, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні). Актуальність наявної теми та відсутність системного теоретико-методологічного аналізу сприяли науковій розробці цієї проблематики.

Мета статті. Метою дослідження було з'ясування значення впливу особистісної та ситуативної тривожності на виникнення ревнощів у шлюбних стосунках студентів.

Виклад основного матеріалу. Одним з найбільш руйнівних феноменів, пов'язаних зі сферою взаємовідносин між шлюбними партнерами, в тому числі і сімейних відносин, є ревнощі [8, с. 159]. На думку ряду авторів, ревнощі можна визначити як складний стан, який інтегрує в собі декілька різномодальних (позитивних і негативних) сильних відчуттів: гнів, тривогу, страх, безпорадність і печаль, а також любов і навіть сексуальне збудження [7, с. 29]. Ревнощі виникають через страх, що стосунки знаходяться під загрозою, страх втратити зв'язок з партнером [9, с. 47]. Людина турбується про те, що її партнер втратить до неї інтерес і побудує відносини з кимось іншим.

У когнітивно-поведінковому підході ревнощі розуміються як сукупність емоцій, думок і способів реагування [7]. Наявність цих емоцій і думок – не є головною проблемою, і саме в тому, які стратегії поведінки вибирає людина, що переживає почуття ревнощів, полягають труднощі: іноді, перебуваючи у стані ревнощів, люди не контролюють те, що говорять або роблять. Крім негативної оцінки феномена «ревнощі», її можна розглянути і з погляду корисності. «Іноді ревнощі можуть розповісти нам про те, що найбільше потрібно відносинам, можливо зобов'язання, чесність, прозорість або вибір», – пише Р.Ліхі, – «Вони допомагають поглянути на реальність,

а не тільки на думки і почуття» [17, с. 63]. Не завжди ревності виникають зі здогадок та особистісних характеристик людини, іноді вони пов'язані з реальними приводами для відчуття загрози стосункам.

На думку вітчизняного психолога Є.П. Ільїна, ревності до об'єкта сексуального кохання – це підозріле ставлення до партнера, яке пов'язане з сумнівами в його вірності або знанням про його невірність [5, с. 63]. Вони пов'язані з почуттям любові, і приводом для них слугує той факт, що партнер кохає не її, а іншу людину. Такі ревності відчуються особливо гостро, оскільки містять ображене почуття власної гідності, думки про те, що її кохання виявилось безглуздим і усвідомлення власної самотності та непотрібності поряд з емоціями гніву, образи, печалі і сорому [5, с. 44].

У нашому дослідженні взяли участь 40 респондентів у віці від 18 до 25 років, з них 20 жінок і 20 чоловіків, які перебувають у шлюбі та навчаються у Хмельницькому національному університеті та Національній академії Державної прикордонної служби імені Б. Хмельницького, м. Хмельницький. 90% досліджуваних не мають дітей, 10% виховують одну дитину.

Для вимірювання рівня схильності особистості до переживання ревностей використовувався опитувальник Л. Чурсанової. Рівень особистісної та ситуативної тривожності ми досліджували за допомогою особистісної шкали проявів тривоги Тейлора та інтегративного тесту тривожності (А.П. Бізюк, Л.І. Вассерман, Б.В. Іовлев) [3, с. 69].

Результати та дискусії. Особистісна шкала проявів тривоги Тейлора складена для вимірювання проявів тривожності. Опублікована Дж. Тейлор в 1953 р. ця шкала включає в себе 50 тверджень, з можливими варіантами відповіді «так» або «ні». Відбір тверджень проводився з набору тверджень Міннесотського багатоаспектного особистісного опитувальника (MMPI). Вибір пунктів для тесту проводився на основі аналізу їх здатності розрізняти осіб з «хронічними реакціями тривоги».

Сумарна оцінка: 40–50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривоги; 25–40 балів свідчить про високий рівень тривоги; 15–25 балів – про середній (з тенденцією до високого) рівень; 5–15 балів – про середній (з тенденцією до низького) рівень та 0–5 балів – про низький рівень тривоги.

Інтегративний тест тривожності – оригінальна клінічна тестова методика, розроблена в 2005 році в НІПНІ ім. Бехтерева. Інтегративний тест тривожності є експрес-діагностичним клініко-психологічним інструментом для визначення рівня тривоги як ситуативною змінною і тривожності як особистісно-типологічної характеристики (основні шкали ІТТ) у підлітків і дорослих.

Одна з основних особливостей ІТТ – багатомірність, яка реалізується шляхом виділення 6 додаткових субшкал, які розкривають змістовний характер самооцінки афективного стану, що визначається тестом: емоційний дискомфорт, астеничні і фобічні компоненти, тривожна оцінка перспектив і соціальний захист.

Субшкала «Емоційний Дискомфорт» (ЕД) визначає наявність емоційних розладів, знижений емоційний фон або незадоволеність життєвою ситуацією, емоційну напруженість. Субшкала «Астеничний Компонент Тривожності» (АСТ) показує наявність втоми, проблем зі сном, млявого і пасивного стану, швидкої стомлюваності. Субшкала «Фобічний Компонент Тривожності» (ФОБ) відображає відчуття якоїсь загрози, низької самооцінки. Досліджувані з високими результатами за даною шкалою не завжди можуть визначити джерело своїх тривог і в бесіді розповідають про «хронічні» страхи, які періодично загострюються залежно від внутрішнього стану або змін зовнішньої ситуації. Наступна допоміжна шкала – «Тривожної оцінки перспектив» (ОП) – тісно пов'язана з попередньою, але в цьому разі чітко простежується проекція страхів не на поточний стан справ, а в перспективу, в цілому заклопотаність майбутнім на фоні підвищеної емоційної чутливості. П'ята допоміжна шкала позначена як «Соціальні реакції захисту» (СЗ), що пов'язані з проявами тривожності в сфері соціальних контактів або зі спробами досліджуваного визначити соціальну сферу як центральну причину тривожних напруг і невпевненості в собі.

У тесті використовується традиційна чотирибальна система градацій відповідей. Один з її варіантів відображає відсутність цієї ознаки (оцінюється як 0 балів), інші зв'язуються з визначенням у себе різних проміжних ступенів представленості ознаки (оцінюються як 1 і 2 бали), і останній – як максимально допустимий досліджуваним рівень (3 бали).

Рівень ситуативної (СТ) і особистісної (ОТ) тривожності, а також особистісної тривоги досліджувався за допомогою методик «Інтегративний тест тривожності» (А.П. Бізюк, Л.І. Вассерман, Б.В. Іовлев) та діагностика тривоги за Дж. Тейлором (див. табл. 1).

Показник шкали особистісної тривоги знаходиться на середньому рівні. Показники тривожності за інтегративним тестом тривожності також знаходяться на середньому рівні, при цьому особистісна тривожність виражена трохи вище, ніж ситуативна.

За допомогою методики Л. Чурсанової ми провели діагностику ревностей подружніх пар студентів. Аналіз результатів дослідження показав, що для жінок характерно більш виражене переживання ревностей.

Таблиця 1
Середні значення показників тривожності (ІТТ) і тривоги (Дж. Тейлор)

Шкала	Загальна вибірка	
	М	SD
Емоційний дискомфорт СТ	38,95	57,24
Астенія СТ	35,60	48,30
Страхи СТ	15,47	29,57
Оцінка перспективи СТ	71,77	59,04
Соціальні реакції захисту СТ	57,92	55,66
Загальний показник СТ	6,25	5,82
Емоційний дискомфорт ОТ	98,57	47,02
Астенія ОТ	72,65	49,47
Страхи ОТ	35,33	42,96
Оцінка перспективи ОТ	92,23	61,51
Соціальні реакції захисту	67,85	67,41
Загальний показник ОТ	11,37	5,95
Тривожність (Тейлор Дж.)	14,48	6,30

Достовірність відмінностей в двох групах досліджуваних перевірялася за допомогою t-критерію Стьюдента (див. таблиця 2).

Таблиця 2
Результати перевірки достовірності відмінності середніх значень ревнощів чоловіків та жінок

Показник	Група	N	Значення	t	p
Ревнощі	Чоловіки	20	51,30	-2,94	0,01
	Жінки	20	65,03		

За допомогою t-критерію Стьюдента ($t=-2,94$; $p=0,01$) отримані достовірні відмінності в двох групах досліджуваних. Для жінок достовірно характерне більш виражене переживання ревнощів, ніж для чоловіків.

У таблиці 3 наведені результати кореляційного аналізу показників тривоги, ситуативної та особистісної тривожності та ревнощів.

Згідно з даними, представленими в табл. 4, існують достовірні позитивні зв'язки між широким спектром показників емоційного неблагополуччя шлюбних партнерів – фізіологічних ознак тривоги, соціальної тривожності, особистісної тривожності та ревнощів у сімейному студентському

житті. Найбільш важливими видаються результати кореляційного аналізу, які свідчать про те, що максимальні значення коефіцієнта r -Spearman встановлені для показників астенії особистісної тривожності та страхів ОТ, ці зв'язки можна охарактеризувати як середні по силі.

Таблиця 3
Значення коефіцієнта кореляції між показниками тривоги (ІТТ), тривожності (Дж. Тейлор) та ревнощів (методика Л. Чурсанової)

Показники тривоги	Загальний показник ревнощів
Емоційний дискомфорт СТ	0,216*
Астенія СТ	0,314**
Страхи СТ	0,026
Оцінка перспективи СТ	0,253**
Соціальні реакції захисту СТ	0,309**
Загальний показник СТ	0,314**
Емоційний дискомфорт ОТ	0,202*
Астенія ОТ	0,541*
Страхи ОТ	0,485**
Оцінка перспективи ОТ	0,503**
Соціальні реакції захисту	0,275**
Загальний показник ОТ	0,162*
Тривожність (Тейлор Дж.)	0,253**

Примітка: * – кореляція статистично достовірна, $p < 0,05$ (коефіцієнт r -Spearman); ** – кореляція статистично достовірна, $p < 0,01$ (коефіцієнт r -Spearman)

Висновки. Психологічні аспекти шлюбних стосунків у наш час представляють один з напрямів психологічної науки, що інтенсивно розвивається. Питання подружніх ревнощів в ньому залишаються в маловивченому обсязі. Разом з тим, як показало наше дослідження, вони становлять досить цікавий аспект психології подружжя, який багато в чому визначає якість функціонування інституту шлюбу і самої сім'ї.

Студенти, у яких менше виражена тривожність і кращий емоційний стан, більше задоволені різними умовами життя. Тривожність спричиняє вплив негативний вплив оцінку умов. Однак, з іншого боку, несприятливі умови життя позначаються на зниженні настрою і емоційного стану.



Рис. 1. Порівняльний аналіз середніх значень суб'єктивного переживання ревнощів чоловіків та жінок

Водночас особистісна тривожна оцінка перспективи ніяк не пов'язана з задоволеністю поточними умовами сімейного життя. Кореляційно було підтверджено, що є прямий зв'язок між рівнем особистісної й ситуативної тривожності респондентів та рівнем переживання ревнощів у шлюбних стосунках студентів, що може вказувати на вплив тривожності як чинника ревнощів у сімейному житті.

Подальші дослідження в цій області можуть бути спрямовані на виявлення джерел тривожності і позитивних емоцій, мінливих з плином життя, з накопиченням соціального досвіду, у разі зміни навколишньої ситуації.

Тривожні стани можуть чинити негативний вплив у тому разі, коли вони неадекватні стосовно об'єктів і ситуацій, коли людина втрачає самоконтроль, здатність до конструктивної життєдіяльності. Якщо ж тривога є адекватною і не виходить за рамки норми, то ми можемо говорити про позитивний вплив цього параметра на життя людини. З огляду на вищесказане можна припустити, що дослідження в сфері співвідношення тривожності і ревнощів у шлюбних стосунках студентських сімей дозволять виділити особливості, що властиві багатьом людям, які так чи інакше прагнуть до досягнення успіхів у сімейному житті.

Література:

1. Адлер А. Наука жить. Киев : Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Бизюк А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Применение интегративного теста тревожности (ИТТ): Методические рекомендации. Санкт-Петербург, 2007. 23 с.
3. Волкова А.Н. Опыт исследования супружеской неверности. *Вопросы психологии*. 2009. № 2. С. 98–102.
4. Дмитриева Н.В. Сексуальность в постсовременном мире. Москва : Академический проект; культура, 2011. 326 с.
5. Ильин Е.П. Психология любви. Санкт-: Питер, 2012. 550 с.
6. Линчевский Э. Э. Как быть с ревностью. Москва : Знание, 2008. 32 с.
7. Лихи Р. Ревность. Как с ней жить и сохранить отношения. Санкт-Петербург : Питер, 2019. 272 с.
8. Моросанова В.И. Психология саморегуляции : учебное пособие. Санкт-Петербург : Нестор-История, 2012. 280 с.
9. Мошкина Ю.Н. Психологические особенности представлений о ревности как детерминанте супружеских отношений у студентов вуза : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.01. Сочи, 2011. 239 с.
10. Пуертас Д.М. Ревность: истоки и способы совладания: http://upsihologa.com.ua/Revnost:_istoki_i_sposob-Puertas.html, 2012.
11. Сергеева А.В. Особенности эмоциональной стойкости у студентов, склонных к переживанию ревнощів. *Наука і освіта*. 2015. № 7. С. 67–77.
12. Узакова С.А., Шергалиева М.Т. Влияние национального менталитета казахов на формирование (конструирование) семейных ценностей. *Молодой ученый*. 2014. №15. С. 369–371.
13. Фрейд З.О некоторых невротических механизмах при паранойе, ревности и гомосексуализме. Москва : ООО «Фирма СТД», 2006. 336 с.
14. Hill S., DelPriore D., Vaughan P. The Cognitive Consequences of Envy: Attention, Memory and Self-Regulatory Depletion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. V. 101. № 4. Pp. 653–666.
15. Kowalski R., Leary M. The interface of social-clinical psychology: Where we've been, Where we are? *The social psychology of emotional and behavioral problems: Interfaces of social and clinical psychology*. Washington, D. C. American Psychological Association. Pp. 3–33.
16. Krizan Z., Bushman B. Better than my loved ones: social comparison tendencies among narcissists. *Personality and Individual Differences*. 2011. V. 50. Pp. 212–216.
17. Leahy R. Cognitive Therapy techniques: a practitioner guide / New York, London: Guilford Press, 2007. P. 32.

Petiak O. V. Personal anxiety as an individual-psychological factor of jealousy in student marriage

The results of theoretical and empirical analysis on understanding of the phenomenon of jealousy, problems of interaction of anxiety and jealousy of students who are in marital relations are considered in the scientific article, as well as the correlation analysis of the ratio of indicators that diagnose the experience of jealousy with personality levels and personality. The problem of explaining and understanding jealousy in marital partner relationships is extremely broad and generalizing, as it is studied in various fields of science (psychology, philosophy, religion, sociology, cultural studies, pedagogy, etc.). The psychological complexity of the study of the phenomenon of marital partner jealousy determined the variety of empirical and theoretical approaches to their study. The purpose of the study was to find out the relationship and the impact of personal and situational anxiety on the emergence of jealousy in a student's marital relationship. To diagnose the level of personality tendency to experience jealousy, the questionnaire L. Chursanova was used. We investigated the level of personal and situational anxiety with the help of the personal scale of manifestations of Taylor anxiety and an integrative test of anxiety (in the modification of A.P. Bizyuk, L.I. Wasserman, B.V. Iovlev). With the help of L. Chursanov's method, the jealousy of students' marital pairs was diagnosed. Analysis of the results of the study showed that women are characterized by high levels of jealousy. The results of the correlation analysis

showed that there are reliable positive relationships between a wide range of indicators of emotional distress of spouses - physiological signs of anxiety, social anxiety, personal anxiety and jealousy in family student life. The most important were the results of the study of correlation analysis, which indicate that the maximum values of the coefficient r -Spearman are set for the indicators of asthenia of personal anxiety and fears of personal anxiety, these relationships can be described as average in strength.

Key words: *jealousy, personal anxiety, situational anxiety, anxiety, spouses, asthenia, emotional discomfort.*

УДК 371.134
DOI**К. В. Пулипенко**кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та вікової психології
Криворізький державний педагогічний університет

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проаналізовано проблему професіоналізації майбутніх вчителів початкових класів у контексті глобалізаційних, соціально-економічних перетворень та модернізації освіти. Констатовано, що стратегічні напрями розвитку сучасної освіти пов'язані з упровадженням нових стандартів освітньої діяльності, серед яких провідним є забезпечення її особистісної, компетентнісної спрямованості. З'ясовано, що професійно значущими властивостями освітянина є, зокрема, здатність до емоційної стійкості, емоційного інтелекту, адаптивність, психологічне благополуччя тощо. Показано, що дослідженню феномена психологічного благополуччя, щастя та явища емоційного інтелекту присвячено велику кількість робіт науковців, що засвідчує їхню актуальність та важливість. Наразі для вищих педагогічних навчальних закладів одним із пріоритетних напрямів роботи є забезпечення формування і розвиток проактивної, емоційно стійкої і водночас гнучкої особистості, здатної адаптуватися у постійно змінюваних умовах, самореалізуватися, бути успішною. Досліджено, що більша половина досліджуваних нами студентів – майбутніх вчителів мають низький рівень емоційного інтелекту. Разом з тим лише одилиці з них мають високий рівень емоційного інтелекту. Також зазначено, що за наявності в обох групах критично малої кількості досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту, децю відмінною є представленість середнього і низького рівня розвитку емоційного інтелекту у студентів I та II курсів. Так серед студентів I курсу майже половина має низький рівень розвитку емоційного інтелекту й така ж кількість осіб має середній рівень розвитку цієї здібності. Серед майбутніх вчителів, що навчаються на II курсі, більшість студентів мають саме низький рівень емоційного інтелекту. Водночас констатовано, що більшість опитуваних студентів – майбутніх вчителів початкових класів відчують себе щасливою людиною. Крім того, оцінка майбутніми вчителями початкових класів власного психологічного благополуччя має статистично значущі кореляційні зв'язки з їхнім емоційним інтелектом та статистично значущі кореляційні зв'язки лише з такими показниками емоційного інтелекту, як самомотивація та управління своїми емоціями.

Ключові слова: професійно значущі властивості освітянина, особистісний потенціал емоційної стійкості, емоційний інтелект, психологічне благополуччя, щастя.

Постановка проблеми. Сучасні умови глобалізаційних, соціально-економічних перетворень, постійних викликів і ризиків інтенсифікують навантаження на емоційно-вольову сферу людини, особистісний потенціал емоційної стійкості та вимагають активізації адаптаційних ресурсів особистості. Крім того, сучасний етап реформування освіти в Україні становить виклики фактично для усіх освітян. Згідно з Концепцією НУШ наразі відбувається процес переосмислення цінностей, який спонукає до пошуку і апробації нового в теорії та практиці освітнього процесу. Зокрема, наразі надважливим і водночас непростим викликом для закладів вищої освіти педагогічного профілю у процесі первинної професіоналізації сучасного майбутнього педагога, крім набуття ним професійної компетентності, є ще й розвиток особистісного потенціалу емоційної стійкості та адаптаційних ресурсів, емоційного інтелекту, психологічного благополуччя, а також підготовка до динамічних процесів у системі освіти й суспільстві загалом,

формування уміння бути проактивним, вибудувати ефективні процеси використання в організації освітнього процесу технологічних можливостей діджиталізації.

Дослідженню явища емоційного інтелекту присвячено значну кількість робіт таких науковців, як І. Андрєєва, І. Аршава, Г. Орме, Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, Н. Коврига, Р. Бар-Он, Е. Носенко, Дж. Сайаррочі, Д. Слайтер, Р. Робертс, Дж. Меттьюс, М. Зайднер, П. Лопес, Р. Стернберг, Дж. Блок, Н. Ярош, Т. Васильєва та інші. Феномену благополуччя, щастя присвячено роботи Т. Бен-Шахара, Д. Гілберта, Е. Дайенера, Е. Десі, Д. Канеман, Н. Каргіної, С. Любомирської, Р. Райана, М. Селігмана та інших.

Мета статті – презентація результатів емпіричного дослідження емоційного інтелекту та психологічного благополуччя студентів – майбутніх вчителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. До вибірки нашого емпіричного дослідження увійшли 78 майбутніх вчителів

лів початкових класів – студентів першого та другого курсів Криворізького державного педагогічного університету. З метою емпіричного дослідження стану розвитку емоційного інтелекту у студентів нашої вибірки було застосовано методику діагностики емоційного інтелекту (автор Н. Холл). Задля вивчення стану психічного благополуччя студентам було запропоновано дати відповідь на питання «Ви щаслива людина?». Методика Н. Холла дає можливість визначити стан розвитку емоційного інтелекту (високий, середній, низький) за такими шкалами: «Емоційна обізнаність», «Управління своїми емоціями», «Самотивація», «Емпатія», «Розпізнавання емоцій інших людей».

Результати діагностики емоційного інтелекту (Н. Холл) у майбутніх вчителів початкових класів відображені в таблиці 1.

Таблиця 1
Стан розвитку емоційного інтелекту у майбутніх вчителів початкових класів (за опитувальником Н. Холла)

Рівень розвитку емоційного інтелекту у майбутніх вчителів початкових класів	Кількість, у %
Високий	3
Середній	38
Низький	59

Як видно з таблиці, за результатами діагностики за опитувальником Н. Холла більше половини – 59% – майбутніх вчителів початкових класів, що увійшли до нашої вибірки, мають низький рівень емоційного інтелекту, 38% мають середній рівень та лише 3% майбутніх вчителів початкових

класів мають високий рівень емоційного інтелекту. Тож можемо констатувати, що переважна більшість майбутніх вчителів початкових класів мають не достатньо сформований рівень емоційного інтелекту.

З метою порівняльного аналізу на рисунку 1 представлено результати емпіричного дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту у майбутніх вчителів початкових класів – окремо студентів першого та другого курсів.

Як видно з представленої гістограми, стан розвитку емоційного інтелекту у студентів – майбутніх вчителів початкових класів I курсу є таким: 49% студентів мають низький рівень емоційного інтелекту, 49% мають середній рівень емоційного інтелекту і лише 2% студентів мають високий рівень емоційного інтелекту. Отже, серед студентів I курсу майже половина має низький рівень розвитку емоційного інтелекту й така ж кількість осіб має середній рівень розвитку цієї здібності. Разом з тим найменш представленим у них є високий рівень емоційного інтелекту.

Стан розвитку емоційного інтелекту у студентів – майбутніх вчителів початкових класів II курсу є дещо відмінним: 70% студентів мають низький рівень емоційного інтелекту, 27% мають середній рівень емоційного інтелекту і лише 3% студентів мають високий рівень емоційного інтелекту. Отже, бачимо, що більшість студентів II курсу мають саме низький рівень емоційного інтелекту, тоді як найменш представленим у них є високий рівень емоційного інтелекту.

На рисунку 2 представлено рівні розвитку складників емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкових класів.

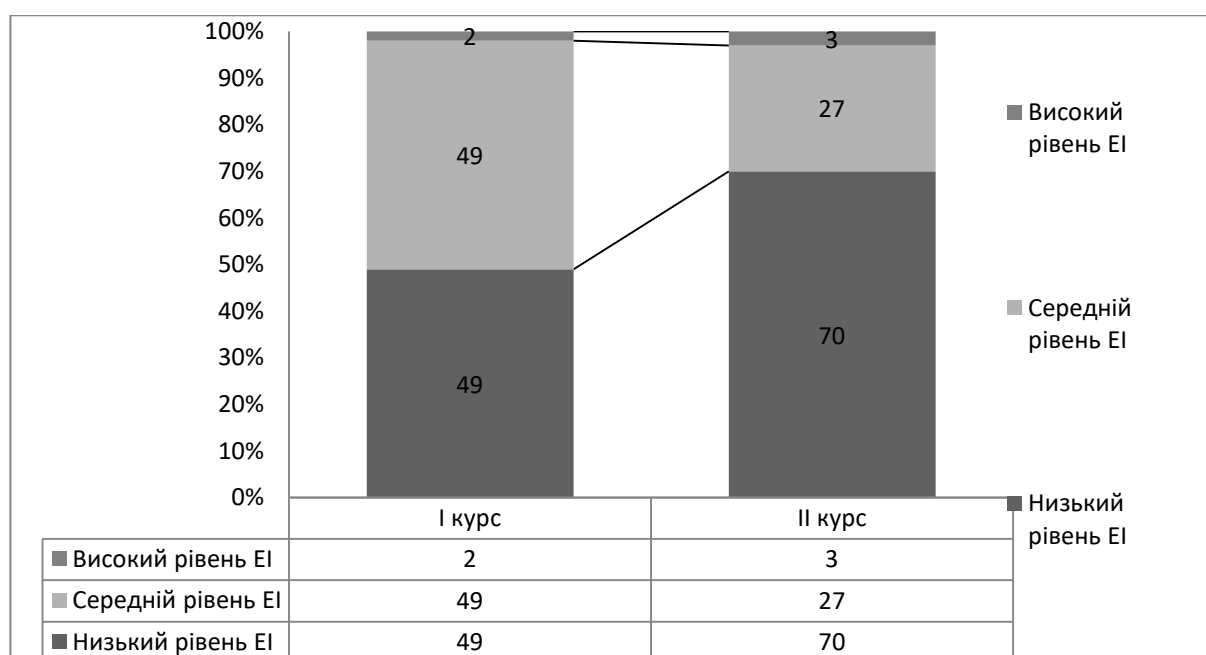


Рис. 1. Стан розвитку емоційного інтелекту у майбутніх вчителів початкових класів (за методикою Н. Холла)

Як можна побачити на гістограмі, 37% опитуваних мають низькі показники за шкалою «Розпізнавання емоцій інших», 51% – середній рівень й лише 11% – високий рівень здатності розпізнавати емоції інших. За шкалою «Емпатія» 24% досліджуваних мають низькі показники, 56% – середній рівень та 19% – низький рівень емпатії. За шкалою «Самомотивація» 59% студентів – майбутніх вчителів початкових класів мають низькі показники, 37% – середній рівень, лише 4% мають високий рівень самомотивації. За шкалою «Управління своїми емоціями» маємо досить контрастну картину: 87% досліджуваних мають низькі показники, натомість лише 9% мають середній рівень й 4% – високий рівень здатності управляти своїми емоціями. Тобто більшість досліджуваних нами майбутніх вчителів початкових класів мають низький рівень здатності управління своїми емоціями. За шкалою «Емоційна обізнаність» 36% мають низькі показники, 44% мають середній рівень і 20% – високий рівень емоційної обізнаності.

З таблиці бачимо, що досить схожими є показники компонентів емоційного інтелекту у студентів I та II курсу – майбутніх вчителів початкових класів. Статистичний аналіз не показав значущих відмінностей між показниками двох груп.

На рис. 3 представлено результати аналізу відповідей майбутніх вчителів початкових класів на питання «Ви щаслива людина?»

Як бачимо з діаграми, 71% студентів – майбутніх вчителів початкових класів відчувають себе щасливою людиною. Натомість 29% майбутніх вчителів початкових класів не відчувають себе щасливою людиною. Тож можемо

констатувати, що більшість опитуваних студентів – майбутніх вчителів початкових класів відчують себе щасливою людиною.

Таблиця 2

Стан розвитку складників емоційного інтелекту студентів I та II курсів – майбутніх вчителів початкових класів (за опитувальником Н. Холла)

Шкали EQ	Стан розвитку	Кількість студентів I курсу, у %	Кількість студентів II курсу, у %
Емоційна поінформованість	Високий	22	19
	Середній	54	32
	Низький	24	49
	Усього	100%	100%
Управління своїми емоціями	Високий	0	8
	Середній	10	8
	Низький	90	84
	Усього	100%	100%
Самомотивація	Високий	2	5
	Середній	41	32
	Низький	56	62
	Усього	100%	100%
Емпатія	Високий	17	22
	Середній	68	43
	Низький	15	35
	Усього	100%	100%
Розпізнавання емоцій інших людей	Високий	12	11
	Середній	54	49
	Низький	34	40
	Усього	100%	100%

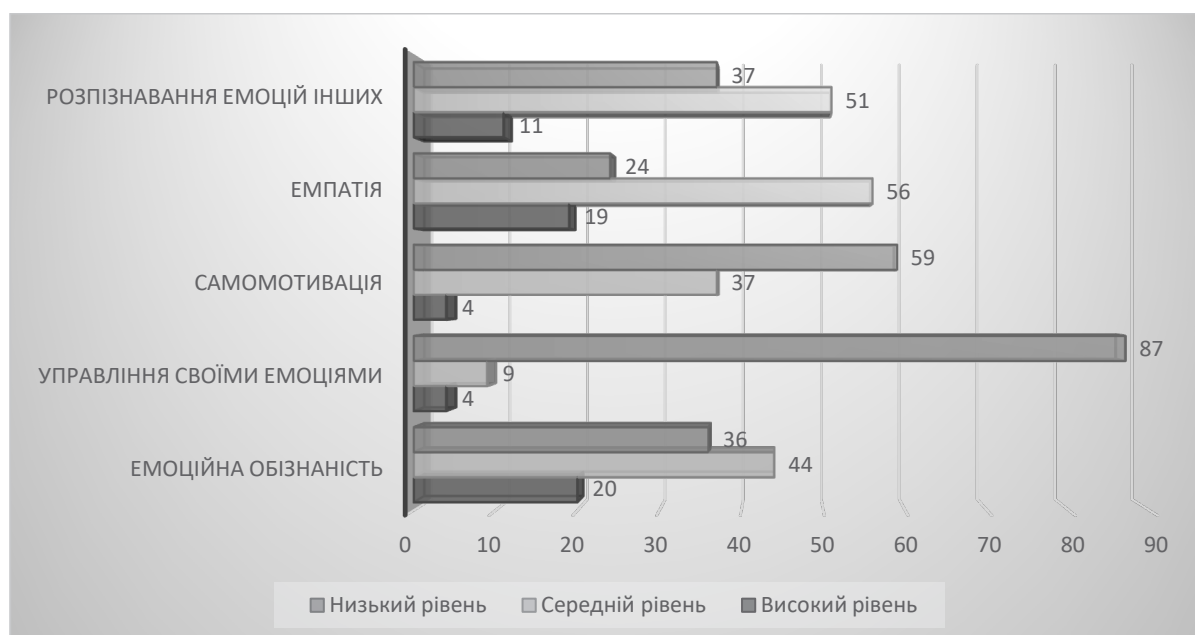


Рис. 2. Стан розвитку компонентів емоційного інтелекту у майбутніх вчителів початкових класів (за методикою Н. Холла)

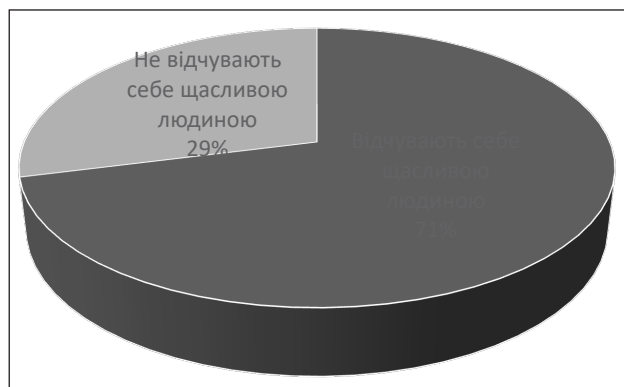


Рис. 3. Результати оцінювання стану власного психологічного благополуччя майбутніми вчителями початкових класів

Відсоткове співвідношення кількості студентів I та II курсів, що почувалися або не почувалися щасливими, представлено у таблиці 3.

Таблиця 3
Результати оцінювання стану власного психологічного благополуччя студентами I-II курсів – майбутніми вчителями початкових класів

Варіанти відповідей майбутніх вчителів початкових класів на запитання «Ви щаслива людина?»	Кількість студентів I курсу, у %	Кількість студентів II курсу, у %
Так	72	73
Ні	28	27

Порівняльний аналіз відсоткового співвідношення кількості студентів I та II курсів, що почувалися або не почувалися щасливими, дозволяє констатувати майже однакову картину. 72% студентів I курсу та 73% студентів II курсу – майбутніх вчителів початкових класів почувалися щасливими. Натомість 28% студентів I курсу та 27%

студентів II курсу – майбутніх вчителів початкових класів не почувалися щасливими. Тож можемо констатувати, що більшість досліджуваних студентів, як I, так і II курсу, почувалися щасливими.

У таблиці 4 презентовано значущі кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту та оцінками стану власного психологічного благополуччя майбутніми вчителями початкових класів

Як видно з таблиці, оцінка майбутніми вчителями початкових класів власного психологічного благополуччя має статистично значущі кореляційні зв'язки з їхнім емоційним інтелектом ($r=.804$ при $p\leq 0,05$) та статистично значущі кореляційні зв'язки з такими показниками емоційного інтелекту, як «Самотивація» ($r=.311$ при $p\leq 0,01$) та «Управління своїми емоціями» ($r=.282$ при $p\leq 0,05$).

Висновки. Узагальнення результатів проведеного нами емпіричного дослідження дозволяє засвідчити, що більша половина досліджуваних нами студентів – майбутніх вчителів мають низький рівень емоційного інтелекту. Разом з тим лише одиниці з них мають високий рівень емоційного інтелекту. Також зазначено, що за наявності в обох групах критично малої кількості досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту дещо відмінною є представленість середнього і низького рівня розвитку емоційного інтелекту у студентів I та II курсів. Так, серед студентів I курсу майже половина має низький рівень розвитку емоційного інтелекту й така ж кількість осіб має середній рівень розвитку цієї здібності. Серед майбутніх вчителів, що навчаються на II курсі, більшість студентів мають саме низький рівень емоційного інтелекту. Водночас більшість опитуваних студентів – майбутніх вчителів початкових класів відчувають себе щасливою людиною. Крім того, оцінка майбутніми вчителями початкових класів власного психологічного благополуччя має статистично значущі

Таблиця 4
Кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту та оцінками стану власного психологічного благополуччя майбутніми вчителями початкових класів

	Емоційна поінформованість	Управління своїми емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей	Емоційний інтелект	Щастя
Емоційна поінформованість	–	.573**	.569**	.452**	.521**	.804*	.215
Управління своїми емоціями	.573**	–	.687**	.411**	.406**	.827**	.282*
Самотивація	.569**	.687**	–	.424**	.440**	.821**	.311**
Емпатія	.452**	.411**	.424**	–	.707**	.696**	.109
Розпізнавання емоцій інших людей	.521**	.406**	.440**	.707**	–	.689**	.074
Емоційний інтелект	.804*	.827**	.821**	.696**	.689**	–	.263*
Щастя	.215	.282*	.311**	.109	.074	.263*	–

* статистично значущі кореляційні зв'язки на рівні 0,05; ** статистично значущі кореляційні зв'язки на рівні 0,01

кореляційні зв'язки з їхнім емоційним інтелектом та статистично значущі кореляційні зв'язки лише з такими показниками емоційного інтелекту, як самомотивація та управління своїми емоціями.

Література:

1. Каргіна Н.В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя: теоретичний аспект. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 48–55.
2. Канеман Д. Мислення швидко й повільно. Київ : Наш формат, 2018. 410с.
3. Нова українська школа: поради для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Ben-Shahar Tal. Happier: Learn The Secrets to Daily Joy and Lasting Fulfillment. New York : McGraw-Hill Education, 2007. 192 p.
5. Diener E. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 2000. 55(1):34-43
6. Gilbert D. Stumbling on happiness. New York: Knopf, 2006. 334p.
7. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990. 9(3), 185–211.
8. Seligman M. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York : Free Press, 2012. 368 p.
9. Lyubomirsky S., Schkade D., Sheldon K.M. Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*. 2009. Vol. 9, No. 2, 111–131.
10. Kahneman D. Well-being: The foundations of hedonic psychology, 1999

Pylypenko K. V. Emotional intelligence and psychological well-being of students-future primary class teachers

The problem of professionalization of future primary school teachers in the context of globalization, socio-economic transformations and modernization of education is analyzed. It is stated that the strategic directions of modern education development are connected with the introduction of new standards of educational activity, among which leading is to ensure its personal, competent orientation. It has been found that professionally important educational properties are, in particular, the ability for emotional stability, emotional intelligence, adaptability, psychological well-being, etc. It is shown that a large number of works of scientists is devoted to the study of the phenomenon of psychological well-being, happiness and the phenomenon of emotional intelligence, which proves their relevance and importance. Currently, for higher education institutions, one of the priority areas of work is to ensure the formation and development of a proactive, emotionally resilient and at the same time flexible personality, able to adapt in constantly changing conditions, to be self-fulfilling, to be successful. It has been researched that more than half of the students-future teachers we study have a low level of emotional intelligence. However, only a few of them have a high level of emotional intelligence. It is also noted that, in the presence of both groups of critically small number of subjects with high level of emotional intelligence, the representation of medium and low level of development of emotional intelligence in students of first and second year is somewhat different. Thus, among first year students, almost half have a low level of emotional intelligence development and the same number of people have an average level of development of this ability. Among prospective second-year teachers, most students have the lowest level of emotional intelligence. At the same time, it is stated that the overwhelming majority of the surveyed students, future primary school teachers, feel happy. In addition, prospective primary school teachers' assessment of their own psychological well-being has statistically significant correlation with their emotional intelligence and statistically significant correlation with only such indicators of emotional intelligence as self-motivation and management of their emotions.

Key words: professionally important properties of educator, personal potential of emotional stability, emotional intelligence, psychological well-being, happiness.

УДК 159.923.2
DOI

Н. Г. Скрипник

викладач кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ТА ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОГО АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей ставлення до себе і до навчання в закладі вищої освіти та їх взаємозв'язку у студентів із рівнем адаптаційних можливостей. Ставлення до себе та до навчання визначаються як базові ставлення особистості студентського віку. Дослідження проводилося із використанням Багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» А. Маклакова та С. Чермяніна, Методики дослідження ставлення до себе С. Пантілеєва, Шкали академічної мотивації Т. Гордєєвої, О. Сичова, Є. Осіна, Опитувальника задоволеності навчальною діяльністю Л. Міщенко. Вибір методик для дослідження ставлення до навчання зумовлений розумінням його як єдності мотиваційного (мотиви навчальної діяльності) і емоційного (переживання студентів, викликані задоволеністю або незадоволеністю їх потреб у процесі навчання) компонентів. Визначені відмінності у показниках ставлення до себе і до навчання за групами студентів із різним рівнем адаптаційних можливостей. Студенти з низьким рівнем адаптаційних можливостей відрізняються найнижчими показниками відображеного ставлення і самоцінності, але найвищими показниками негативного ставлення до себе. Найвищий рівень самовпевненості, відображеного ставлення, самоцінності і найнижчі показники негативного ставлення до себе визначені у студентів із високим рівнем адаптаційних можливостей. За цією групою визначені найвищі показники пізнавальної мотивації, мотивації досягнення і саморозвитку, задоволеності навчальним процесом, стосунками з однокурсниками і викладачами, побутом, дозвіллям, здоров'ям. Інші дві групи досліджуваних відрізняються більш низькими показниками за цими складниками ставлення до навчання. Визначені загальні та специфічні для груп студентів із різним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу особливості взаємозв'язку ставлення до себе і до навчання. Найбільша кількість зв'язків визначена за групою студентів із низьким рівнем адаптаційних можливостей. За всіма групами більш тісно взаємопов'язані показники ставлення до себе й емоційного компоненту ставлення до навчання порівняно з мотиваційним.

Ключові слова: особистісний адаптаційний потенціал, ставлення до навчання, мотиваційний компонент ставлення до навчання, емоційний компонент ставлення до навчання, ставлення до себе, студенти.

Постановка проблеми. В умовах інтенсифікації навчального процесу в сучасних закладах вищої освіти, збільшення обсягу інформації, яку студенти повинні опрацювати самостійно, погіршення матеріального стану багатьох студентів тощо актуалізуються проблеми, пов'язані з можливістю ефективної адаптації студентів до складних умов життя і діяльності, з формуванням їх особистісного адаптаційного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах сучасних дослідників наводяться дані щодо зв'язку особистісного адаптаційного потенціалу студентів, їх адаптаційних здатностей та мотивації навчання. Так, у дослідженні Н.В. Буравцової, В.І. Коваленко, Т.Ю. Сичової встановлено тісні зв'язки особистісного адаптаційного потенціалу майбутніх фахівців із мотивами навчання. Цими авторами встановлено, що навчально-пізнавальні, професійні, соціальні мотиви пов'язані з адаптаційним потенціалом позитивно, а мотиви престижу – негативно [1, с. 321]. А.Г. Маклаков і О.О. Сидорова за результатами проведеного дослідження встановили значну роль у формуванні особистісного адаптаційного потенціалу сту-

дентів навчальної мотивації та мотивації досягнення успіху [2, с. 48–50]. За даними А.І. Галяна мотивація досягнення успіху на етапі первинної професіоналізації майбутніх фахівців позитивно впливає на розвиток особистісних якостей, що підвищують адаптаційну здатність студентів [3, с. 96–100].

Роль ставлення до себе в адаптаційних процесах особистості аналізується в дослідженні Г.І. Меднікової [4, с. 256]. Вплив ставлення до себе в системі інших ставлень особистості на адаптаційний потенціал співробітників міліції встановлено у дослідженні Л.Е. Кузнєцової. Крім ставлення до себе, як компоненти системи ставлень особистості дослідниця розглядала ставлення до інших і до світу [5, с. 8–9].

У наших попередніх дослідженнях визначені особливості взаємозв'язку складників особистісного адаптаційного потенціалу студентів із різним рівнем адаптаційних можливостей та їх базових ставлень. Як базові для студентського віку розглядалися ставлення до себе та до навчання у закладі вищої освіти [6, с. 90–94]. За результатами проведеного дослідження встановлено

характер впливу ставлення до навчання на адаптацію студентів різних курсів до закладу вищої освіти, серед складників емоційного (переживання студентів, викликані задоволеністю або незадоволеністю їх потреб у процесі навчання) та мотиваційного (мотиви навчальної діяльності) компонентів ставлення до навчання визначені специфічні для студентів різних курсів предиктори адаптації до навчальної діяльності та навчальної групи. [7, с. 134–136]. Водночас уточнення характеру зв'язку особистісного адаптаційного потенціалу і базових ставлень особистості студентського віку потребує визначення особливостей цих ставлень та їх взаємозв'язку у студентів із різним рівнем адаптаційних можливостей, що відповідає вимогам системного дослідження.

Мета статті – визначити особливості ставлення до себе і до навчання в закладі вищої освіти та їх взаємозв'язку у студентів із різним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь 128 студентів Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди та Національного університету цивільного захисту України, серед яких 52 студента першого курсу, 37 студентів другого курсу, 25 студентів третього курсу, 14 студентів четвертого курсу. Дослідження проводилося із використанням таких методик: Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А.Г. Маклакова та С.В. Чермяніна, «Методика дослідження ставлення до себе» С.Р. Пантілеєва, «Шкала академічної мотивації» Т.О. Гордеєвої, О.О. Сичова, Є.М. Осіна, «Тест-опитувальник задоволеності навчальною діяльністю» Л.В. Міщенко. Під час статистичної обробки даних використано кластерний аналіз за методом к-середніх, однофакторний дисперсійний аналіз, кореляційний аналіз (г-критерій Пірсона).

За результатами кластерного аналізу даних, отриманих із застосуванням методики «Адаптивність», визначені три кластери спостережень: до першого та третього кластеру увійшли по 45 студентів

(по 35,16% вибірки), до другого – 38 студентів (29,68% вибірки). Представники першого кластеру характеризуються рівнем особистісного адаптаційного потенціалу, що відповідає задовільній адаптації, представники другого кластеру – рівнем особистісного адаптаційного потенціалу нижче середнього (група низької адаптації), представники третього кластеру – рівнем особистісного адаптаційного потенціалу вище середнього, що відповідає високій і нормальній адаптації.

Порівняння результатів дослідження ставлення до себе за групами студентів із різним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу дозволило визначити суттєві відмінності між групами за показниками самовпевненості, відображеного ставлення, самоцінності, внутрішньої конфліктності та самозвинування (табл. 1).

Найвищими показниками самовпевненості, відображеного ставлення, самоцінності відрізняються студенти з високим рівнем особистісного адаптаційного потенціалу. За цією групою також визначені найнижчі показники внутрішньої конфліктності та самозвинування як проявів негативного ставлення до себе. У студентів із низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу виявилися найнижчі показники відображеного ставлення та самоцінності, але найвищі показники внутрішньої конфліктності та самозвинування.

Порівняння результатів вивчення академічної мотивації показало, що відмінності між групами студентів із різним рівнем адаптаційних можливостей спостерігаються лише за показниками внутрішньої мотивації (пізнавальної мотивації, мотивації досягнення та саморозвитку), тоді як відмінності за показниками зовнішньої мотивації та амотивації не досягають рівня статистичної значущості (табл. 2).

Отже, студенти з високим рівнем адаптаційних можливостей більшою мірою проявляють інтерес до предмету пізнання, прагнення пізнати нове, зрозуміти досліджуваний предмет, бажання досягти максимально високих результатів у навчанні, прагнення до розвитку своїх здібностей,

Таблиця 1

Показники ставлення до себе за групами студентів із різним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу

Складники ставлення до себе	Рівень особистісного адаптаційного потенціалу			F	p
	задовільний	низький	високий		
Закритість	6,07±1,53	6,03±1,51	6,51±1,19	1,517	,223
Самовпевненість	5,49±1,50	5,47±1,55	6,36±1,57	4,687	,010
Самокерування	5,96±1,58	6,08±2,09	6,36±1,79	0,569	,568
Відображене ставлення	6,07±1,85	5,34±1,79	6,78±1,52	7,165	,001
Самоцінність	6,34±2,00	6,09±1,08	7,04±1,45	3,166	,046
Самоприйняття	6,09±2,05	6,08±2,06	6,04±2,02	0,006	,994
Самоприв'язаність	5,04±1,98	5,58±1,97	5,60±1,56	1,283	,281
Внутрішня конфліктність	5,91±1,10	6,16±1,31	4,93±0,94	14,458	,000
Самозвинування	5,44±1,77	5,89±1,39	4,07±1,17	12,229	,000

свого потенціалу в рамках навчальної діяльності. Найменш виражена пізнавальна мотивація і мотивація досягнення у студентів із низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу, а мотивація саморозвитку – у студентів із задовільним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу.

Порівняння результатів дослідження задоволеності різними аспектами навчання у закладі вищої освіти за групами студентів із різним рівнем адаптаційних можливостей показало наявність статистично значущих відмінностей за всіма показниками, окрім задоволеності виховним процесом і обраною професією (табл. 3).

Виявилось, що студенти з високим рівнем адаптаційних можливостей більш задоволені навчальним процесом, стосунками з однокурсниками та викладачами, власним побутом, дозвіллям, здоров'ям, бюджетом порівняно зі студентами інших двох груп. Найменш задоволені стосунками з однокурсниками і власним побутом, дозвіллям, здоров'ям, бюджетом студенти з низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу. Показники задоволеності навчальним процесом і стосунками з викладачами за групами студентів із задовільним і низьким рівнем адаптаційних можливостей суттєво не відрізняються.

Під час вивчення кореляційних зв'язків між складниками ставлення до себе і до навчання за групою студентів із високим рівнем адаптаційних можливостей виявилось, що із складниками ставлення до себе корелюють показники зовнішньої мотивації (мотивації самоповаги, екстернальної мотивації)

і амотивації, а також задоволеність навчальним і виховним процесом, обраною професією, стосунками з однокурсниками, власним побутом, дозвіллям, бюджетом, здоров'ям (табл. 4). Отже, чим більше студенти з високим рівнем особистісного адаптаційного потенціалу схильні дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки, отримуючи соціальне схвалення, тим більшою мірою їх навчання зумовлене бажанням відчувати власну значущість, підвищувати самооцінку за рахунок навчальних досягнень, тим більше вони цікавляться навчанням та відчувають його осмисленість.

Підвищення впевненості студентів цієї групи у своїй здатності керувати діяльністю, спілкуванням, власним емоційним станом супроводжується зростанням задоволеності навчальним і виховним процесом, обраною професією, стосунками з однокурсниками, власним побутом, дозвіллям, бюджетом, здоров'ям. Задоволеність студентів із високим рівнем адаптаційних можливостей виховним процесом зростає із зростанням впевненості, що їх особистість, характер, діяльність викликають повагу інших людей, їх симпатію, схвалення, що їх особистість є цінністю не тільки для них самих, а й для інших людей. Задоволеність студентів цієї групи собою, їх небажання змінюватися прямо пов'язано з їх задоволеністю стосунками з однокурсниками. Зі зростанням консервативного самовдоволення послаблюється вплив на навчання цих студентів мотивів, пов'язаних із відчуттям зовнішнього примусу з боку значущих інших (табл. 4).

Таблиця 2

Показники академічної мотивації за групами студентів із різним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу

Академічна мотивація	Рівень особистісного адаптаційного потенціалу				
	задовільний	низький	високий		
Пізнавальна мотивація	14,76±3,38	14,42±3,64	16,20±3,41	3,189	,045
Мотивація досягнення	13,29±3,36	13,16±4,26	15,07±3,13	3,866	,024
Мотивація саморозвитку	14,02±3,43	14,18±3,91	15,93±2,98	4,188	,017
Мотивація самоповаги	14,44±3,45	15,36±3,39	15,42±3,41	1,135	,325
Інтроєктована мотивація	13,56±4,28	14,05±3,03	13,47±4,36	0,252	,778
Екстернальна мотивація	12,56±3,38	13,37±3,77	11,49±3,38	2,464	,089
Амотивація	9,56±2,08	9,79±2,36	8,62±2,59	,863	,424

Таблиця 3

Показники задоволеності різними аспектами навчання у закладі вищої освіти за групами студентів із різним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу

Задоволеність навчанням	Рівень особистісного адаптаційного потенціалу			F	p
	задовільний	низький	високий		
Задоволеність навчальним процесом	2,82±0,50	2,79±0,59	3,08±0,53	3,783	,025
Задоволеність виховним процесом	2,88±0,59	2,69±0,59	2,99±0,62	2,651	,075
Задоволеність обраною професією	3,03±0,64	2,88±0,61	3,19±0,60	2,692	,072
Задоволеність стосунками з однокурсниками	2,75±0,58	2,69±0,69	2,98±0,48	3,048	,050
Задоволеність стосунками з викладачами	2,81±0,57	2,82±0,66	3,15±0,56	4,595	,012
Задоволеність побутом, бюджетом, здоров'ям	2,68±0,46	2,58±0,57	2,88±0,54	3,486	,034

Таблиця 4
Значимі кореляційні зв'язки показників ставлення до себе і до навчання за групою студентів із високим рівнем адаптаційних можливостей

Складники ставлення до навчання	Складники ставлення до себе				
	1	2	3	4	5
Мотивація самоповаги	,318*				
Екстернальна мотивація					-,329*
Амотивація	-,418**				
Задоволеність навчальним процесом		,299*			
Задоволеність виховним процесом		,314*	,324*	,357*	
Задоволеність обраною професією		,401**			
Задоволеність стосунками з однокурсниками		,364*			,371*
Задоволеність побутом, дозвіллям тощо		,379*			

Примітка: 1 – закритість, 2 – самокерування, 3 – відображене ставлення, 4 – самоцінність, 5 – самоприв'язаність

За групою студентів із задовільним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу впевненість у собі прямо пов'язана із задоволеністю стосунками з однокурсниками, а впевненість у своїй здатності керувати діяльністю, спілкуванням, власним емоційним станом – із задоволеністю власним побутом, дозвіллям, бюджетом, здоров'ям. Впевненість студентів цієї групи, що їх особистість, характер, діяльність викликають повагу інших людей, їх симпатію, схвалення, прямо пов'язана з задоволеністю стосунками з однокурсниками, власним побутом, дозвіллям, бюджетом, здоров'ям, а обернено – із спонуканням до навчання, зумовленим необхідністю додержуватися вимог, що диктуються соціумом, через бажання уникнути можливих проблем (табл. 5).

Вираженість у студентів цієї групи внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою прямо корелює з зовнішньою академічною мотивацією (екстернальною та інтроєктованою) і амотивацією, а обернено – із задоволеністю стосунками з однокурсниками. Чим більше студенти із задовільним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу

задоволені власним побутом, дозвіллям, бюджетом, здоров'ям, вважають, що їх потреби у цих сферах життєдіяльності цілком задовольняються, вистачає часу як на навчання, так і на відпочинок, тим більшою мірою вони задоволені собою, не вбачають необхідності самовдосконалення і не схильні до самозвинувачення (табл. 5).

За групою студентів із низьким рівнем особистісного адаптаційного потенціалу найтісніше зі ставленням до навчання пов'язані такі складники ставлення до себе, як самовпевненість і самокерування. Самовпевненість прямо корелює із всіма складниками мотиваційного та емоційного компонентів ставлення до навчання за винятком амотивації, зв'язок з якою виявився оберненим (табл. 6). Отже, впевненість студентів цієї групи у власних можливостях, зростання самоповаги супроводжується зростанням прагнення отримати в процесі навчання нові знання, зрозуміти досліджуваний предмет, підвищенням інтересу й задоволення в процесі пізнання, прагнення домогтись якомога більш високих результатів у навчанні, насолоджуватися процесам вирішення важких завдань, розвивати свої компетентності та здібності в осмисленій навчальній діяльності, зростанням задоволеності всіма аспектами навчання у закладі вищої освіти. Самокерування також прямо пов'язано із усіма складниками емоційного компонента ставлення до навчання, а крім того, з пізнавальною мотивацією, мотивацією досягнень і саморозвитку, що представляють внутрішню академічну мотивацію. З екстернальною зовнішньою мотивацією за цією групою студентів прямо пов'язаний такий складник негативного ставлення до себе, як внутрішня конфліктність. Відображене ставлення до себе, самоцінність і самоприйняття корелюють за цією групою студентів лише з окремими складниками емоційного компоненту ставлення до навчання. Слід зазначити, що задоволеність побутом, бюджетом, дозвіллям, здоров'ям за групою студентів із низьким рівнем адаптаційних можливостей корелює із всіма складниками ставлення до себе, окрім внутрішньої конфліктності. При цьому взаємозв'язок з показниками оцінного та емоційно-ціннісного компонентів ставлення до

Таблиця 5
Значимі кореляційні зв'язки показників ставлення до себе і до навчання за групою студентів із задовільним рівнем адаптаційних можливостей

Складники ставлення до навчання	Складники ставлення до себе						
	1	2	3	4	5	6	7
Екстернальна мотивація				-,363*		,395**	
Інтроєктована мотивація						,299*	
Амотивація						,354*	
Задоволеність навчальним процесом			,380*				
Задоволеність стосунками з однокурсниками	,319*		,440**	,448**		-,425**	
Задоволеність побутом, дозвіллям, здоров'ям		,350*	,372*	,392**	,332*		-,313*

Примітка: 1 – самовпевненість, 2 – самокерування, 3 – відображене ставлення, 4 – самоцінність, 5 – самоприв'язаність, 6 – внутрішня конфліктність, 7 – самозвинувачення

Таблиця 6

**Значимі кореляційні зв'язки показників ставлення до себе і до навчання
за групою студентів із низьким рівнем адаптаційних можливостей**

Складники ставлення до навчання	Складники ставлення до себе							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Пізнавальна мотивація		,517**	,526**					
Мотивація досягнення		,425**	,419**					
Мотивація саморозвитку		,496**	,463**					
Мотивація самоповаги		,335*						
Екстернальна мотивація							,366*	
Амотивація		-,340*						
Задоволеність навчальним процесом		,613**	,484**					
Задоволеність виховним процесом		,551**	,396*	,426**		,330*		
Задоволеність обраною професією		,631**	,407*		,332*	,521**		
Задоволеність стосунками з однокурсниками		,548**	,394*			,352*		
Задоволеність стосунками з викладачами		,368*	,414**					
Задоволеність побутом, дозвіллям, здоров'ям	,323*	,499**	,388*	,586**	,401*	,391*		-,472**

Примітка: 1 – закритість, 2 – самовпевненість, 3 – самокерування, 4 – відображене ставлення, 5 – самоцінність, 6 – самоприйняття, 7 – внутрішня конфліктність, 8 – самозвинувачення

себе виявився прямим, а з самозвинуваченням як складником негативного ставлення до себе – оберненим (табл. 6).

Висновки. Визначені відмінності у показниках ставлення до себе і до навчання за групами студентів із різним рівнем адаптаційних можливостей. Студенти з високим рівнем адаптаційних можливостей характеризуються найвищим рівнем самовпевненості порівняно зі студентами з задовільним і низьким рівнем адаптаційних можливостей. Також у студентів з високим рівнем адаптаційних можливостей визначені найвищі показники відображеного ставлення, самоцінності і найнижчі показники негативного ставлення до себе порівняно зі студентами інших двох груп. У студентів із низьким рівнем адаптаційних можливостей за цими складниками ставлення до себе визначені найнижчі показники, а результати студентів із задовільним рівнем адаптаційних можливостей займають проміжне положення. Студенти із задовільним рівнем адаптаційних можливостей відрізняються і більш високими показниками таких складників ставлення до навчання, як пізнавальна мотивація, мотивація досягнення і саморозвитку, задоволеність навчальним процесом, стосунками з однокурсниками і викладачами, побутом, дозвіллям, здоров'ям, порівняно зі студентами інших двох груп.

Під час вивчення взаємозв'язку ставлення до себе і до навчання за групами студентів із різним рівнем особистісного адаптаційного потенціалу виявилось, що за всіма групами більш тісно взаємопов'язані складники ставлення до себе й емоційного компоненту ставлення до навчання порівняно з мотиваційним. При цьому у студентів із високим і низьким рівнем адаптаційних можливостей із емоційним компонентом ставлення до навчання переважно пов'язані

складники оцінного компоненту ставлення до себе. У студентів із високим і задовільним рівнем адаптаційних можливостей складники ставлення до себе пов'язані із складниками мотиваційного компоненту ставлення до навчання, які представляють зовнішню академічну мотивацію та амотивацію. За групою студентів із низьким рівнем адаптаційних можливостей визначені взаємозв'язки складників ставлення до себе як за показниками зовнішньої академічної мотивації та амотивації, так і з показниками внутрішньої академічної мотивації. Саме за цією групою студентів ставлення до себе та до навчання пов'язані найбільш тісно.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні взаємозв'язків особистісного адаптаційного потенціалу із більш широким спектром ставлень студентів, що дозволить уточнити механізми формування особистісного адаптаційного потенціалу в студентському віці.

Література:

1. Буравцова Н.В., Коваленко В.И., Сычева Т.Ю. Взаимосвязь личностного адаптационного потенциала и мотивационных характеристик курсантов военного вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 4 (71). С. 319–321.
2. Маклаков А.Г., Сидорова А.А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2011. Т. 5, № 4. С. 41–51.
3. Галян А.І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2016. 228 с.

4. Меднікова Г.І. Становлення особистісної зрілості студентів. Харків : Вид-во «Діса плюс», 2015. 288 с.
 5. Кузнецова Л.Э. Влияние системы отношений личности на адаптационный потенциал сотрудников милиции, переживших экстремальные ситуации : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.01. Краснодар, 2011. 25 с.
 6. Скрипник Н.Г. Взаємозв'язок особистісного адаптаційного потенціалу та базових ставлень особистості студентського віку. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4. Т. 2. С. 89–94.
 7. Скрипник Н.Г. Вплив ставлення до навчання на адаптацію до закладу вищої освіти студентів різних курсів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2, Т. 2. С. 132–136.
-

Skrypnyk N. H. Self-attitude and attitude to learning of students with different levels of personal adaptation potential

The article presents the results of the empirical study of peculiarities of self-attitude and attitude to learning in a higher education establishment and their relationship among students with different levels of adaptation abilities. Self-attitude and attitude to learning are defined as basic attitudes of a student-aged person. The study was carried out using the Multi-level personality questionnaire "Adaptability" by A. Maklakov and S. Chermianin, Methods of researching the self-attitude by S. Pantileev, Scales of academic motivation by T. Gordeeva, A. Sychev, E. Osin, Questionnaire of satisfaction with learning activities by L. Mishchenko.

The choice of methods for studying attitudes to learning is determined by understanding it as a unity of motivational (motivation for learning activities) and emotional (student experiences caused by satisfaction or dissatisfaction of their needs in the learning process) components. Differences in the indicators of self-attitude and attitude to learning of students with different levels of adaptation abilities are determined. Students with a low level of adaptation abilities are characterized by low rates of reflected attitudes, self-value and high rates of the negative self-attitude. The highest level of self-confidence, reflected attitude, self-value, and the lowest level of negative self-attitude are identified among students with a high level of adaptation abilities. The highest indicators of cognitive motivation, achievement and self-development motivation, satisfaction with the educational process, relations with classmates and lecturers, everyday life, leisure, and health were determined for this group. The other two groups of subjects differ lower indicators of these components of attitude to learning.

The work determines general and specific peculiarities of correlation of attitude to learning and self-attitude to health for the groups of students with different levels of personal adaptive potential.

The largest number of connections was determined by a group of students with a low level of adaptation abilities. For all groups, indicators of self-attitude and the emotional component of attitudes to learning are more closely interrelated than motivational ones.

Key words: *personal adaptation potential, attitude to learning, motivational component of attitude to learning, emotional component of attitude to learning, self-attitude, students.*

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159. 962.376.114.289-12
DOI

О. А. Вовченко

кандидат психологічних наук, докторант
Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито особливості здійснення психологічного супроводу в підлітковому віці, зокрема й специфіку надання психологічної допомоги підліткам із порушеннями розумового розвитку в контексті формування емоційного інтелекту. Автором охарактеризовано специфіку реалізації та ефективність різних терапевтичних технік щодо формування емоційного інтелекту в досліджуваних підлітків. Зазначено, що вагому роль у процесі психологічного супроводу та психокорекційної роботи з підлітками з порушеннями розумового розвитку відіграє саме комбінаторність інноваційно-корекційних технік, зокрема поєднання артотерапії, тілесно-рухової, ігрової терапії, казкотерапії та інших. Успішність підбору технологій психологічного впливу залежить від емоційного включення суб'єкта впливу. Емоційне включення визначає ефективність методики.

У статті автором наголошено на важливості використання мультисистемного підходу, зокрема на поєднанні у психокорекційній та психотерапевтичній роботі таких інноваційних технологій, як артотерапевтичні (ізотерапія, акватипія, малюнки маслом, глинотерапія (пластилінова терапія), тістопластика, робота з фольгою, пісочна терапія (робота з манкою), казко терапія, з лялькотерапією, кінотерапією, фототерапією, музичною терапією, роботою з метафористичними картками, драмотерапією); ігрові, тілесні. Артотерапевтичні технології можуть використовуватися як превентивні (розвиваючі), діагностичні та корекційно-терапевтичні методики. Наголошено на важливості використання саме тілесно-орієнтованого підходу у психотерапевтичній роботі із зазначеною категорією підлітків.

У статті здійснено спробу надання рекомендацій щодо технології психологічного супроводу з формування емоційного інтелекту в підлітків із порушеннями розумового розвитку. Автором окреслено форми і види супроводу підлітка з порушеннями розумового розвитку та його найближчого оточення (основний і додатковий). Визначено три основні принципи забезпечення ефективного психологічного супроводу особистості підліткового віку з порушеннями розумового розвитку в контексті формування емоційного інтелекту.

Ключові слова: підлітковий вік, порушення розумового розвитку, психологічний супровід, емоційний інтелект, психологічна технологія, емоційне включення.

Динамічні трансформації в освітній системі України детермінуються кардинальними соціальними змінами, що зумовлюють її розвиток в інноваційному напрямі на певних нових концептуальних засадах. Соціодинамічність поступу спеціальної педагогіки та психології наразі визначається модернізацією структури освіти загалом, усталенням гуманістичних парадигм у теорії й практиці навчання осіб із порушеннями розвитку (соціальної, дитино- і родиноцентрованої, особистісно-орієнтованої). Якісно новий етап в освіті осіб із психофізичними порушеннями пов'язаний із соціокультурним підходом, що змінює став-

лення до них, розширює їхні права, можливості для самоідентифікації, самовизначення та варіативності вибору освітніх маршрутів тощо.

Сучасна національна освітня парадигма вибудовується на засадах дитиноцентризму та гуманізації. Посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманістичних засад освіти як найбільш відповідних принципам правової держави є однією з передумов повноцінного залучення дітей із порушеннями психофізичного розвитку в систему суспільних відносин. Сучасні тенденції до реформування освіти висувають нагальну потребу в перегляді усталених наукових

і методичних засад її реалізації. Реформування системи спеціальної освіти передбачає розроблення нових теоретичних і методичних підходів до навчання, виховання та корекційної роботи з дітьми, що мають психофізичні порушення. Пріоритетним напрямом забезпечення освітнього процесу виступає запровадження теоретико-методичних підходів, основним орієнтиром яких є особистість. А відтак особливої актуальності набуває й вирішення проблеми розроблення технологій навчання та виховання, що зорієнтовані на учня, вихованця як суб'єкта психолого-педагогічного впливу. Особливого значення стратегії реформування набувають у контексті забезпечення розвитку, навчання та виховання дітей із порушеннями розумового розвитку.

Постановка проблеми. Зважаючи на те, що за останні десять років в Україні зросла кількість дітей, що мали зазначені порушення, виникає низка нагальних питань у спеціальній педагогіці та психології, які потребують вирішення. Ідеться про особливості навчання такої дитини, її адаптації до навчального процесу, інтеграції в колектив однолітків, формування у неї основ саморегуляції, розвитку емоційного й соціального інтелекту тощо. За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я України, кількість дітей, що мають порушення інтелектуального розвитку, становить понад 344 тис. осіб. Проблема навчання, адаптації та соціалізації таких дітей досліджується в межах сучасної спеціальної педагогіки й психології. Так, науковцями здійснюються постійні пошуки засобів корекційно-навчальної роботи, спрямованої на попередження і подолання негативних наслідків зниження інтелектуальної активності (Т. Візель, Л. Волкова, В. Жмаченко, В. Зозуля, І. Колесник, В. Лубовський, М. Ярмаченко та інші), особливості психолого-педагогічного супроводу дітей, що мають порушення розумового розвитку та сімей дітей, що мають зазначені порушення в умовах інклюзивного навчання (І. Багрова, Т. Власова, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Л. Назарова, О. Таранченко, О. Федоренко та інші).

Зарубіжні та вітчизняні вчені, які досліджували проблеми інтеграції та соціалізації осіб із порушеннями розумового розвитку в сучасному соціумі (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, М. Малофєєв, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Н. Шматко та багато інших), підкреслюють значущість психолого-педагогічного супроводу та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги таким особам.

У спеціальній психології та педагогіці низку праць присвячено проблемам навчання, виховання та розвитку дітей із порушеннями психофізичного розвитку в умовах масової школи (М. Безруких, О. Гонєєв, С. Єфімова, Т. Ілляшенко,

Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, В. Петрова, Н. Стадненко, Н. Яллаєва та інші); розробленню поняття соціальної та педагогічної інтеграції, виділенню її форм, аналізу її переваг і недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання дітей із різними типами дизонтогенезу (В. Бондар, В. Засенко, В. Жук, А. Колупаєва, І. Мамайчук, Т. Сак, Л. Шипіцина, Н. Шматко та інші).

Водночас спеціальні дослідження щодо психологічного супроводу формування емоційного інтелекту дітей із порушеннями розумового розвитку в загальноосвітньому просторі майже не проводилися, їх наразі бракує, зокрема й досліджень саме підліткового віку як найбільш динамічного та ключового у становленні дорослої особистості. Вищезазначене зумовило актуальність дослідження зазначеної проблеми та вибір теми статті «Особливості психологічного супроводу формування емоційного інтелекту в підлітків із порушеннями розумового розвитку».

Мета статті – дослідження особливостей психологічного супроводу підлітків із порушеннями розумового розвитку в контексті формування емоційного інтелекту. Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання**:

- встановити особливості здійснення психологічного супроводу в підлітковому віці, зокрема й специфіку надання психологічної допомоги підліткам із порушеннями розумового розвитку;
- визначити специфіку та ефективність різних терапевтичних технік щодо формування емоційного інтелекту в досліджуваних підлітків;
- охарактеризувати рекомендації щодо технології психологічного супроводу з формування емоційного інтелекту в підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. Порушення розумового розвитку, безумовно, впливає на перебіг психологічного розвитку особистості, може призводити до порушень у соціальній адаптації та загалом соціалізації підлітка у навчально-виховний процес. Важливо вказати, що зазначені порушення впливають на формування таких важливих психічних процесів, як увага, пам'ять, часто й мовлення, перешкоджаючи природному розвитку мислення, порушуючи процеси пізнання довкілля, руйнуючи механізми соціалізації та адаптації в сучасний динамічний соціум.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що соціальна ситуація розвитку підлітка з порушеннями розумового розвитку значною мірою залежить від: ставлення до особистості з боку соціального оточення; періоду та часу створення спеціальних умов її навчання і виховання; типу закладу тощо. Підліток, який не охоплений спеціальною освітою в шкільному віці, психологічним супроводом, що включає роботу низки фахівців (спеціальних педагогів, асистентів вчителя, психологів, соці-

альних працівників, батьків тощо) виявляється психологічно не готовим до навчання; вирізняється відставанням в розвитку окремих пізнавальних функцій, низьким рівнем формування «Я-концепції», самосвідомості, формуванням викривленого емоційного інтелекту, саморегуляційних механізмів тощо.

М. Безруких, І. Дубровіна, А. Прихожан, І. Фурманов зазначають, що неуспішність у навчанні, труднощі спілкування з однолітками, педагогами, ускладнення взаємин із батьками негативно позначаються на розвитку особистості підлітка, спричиняють формування негативних особистісних новоутворень, зокрема: негативізму, високої агресивності, тривожності, неадекватної самооцінки, смислових бар'єрів тощо. Підліток із порушеннями розумового розвитку перестає виступати суб'єктом власної діяльності, не виявляє пізнавальної активності, відмовляється докладати зусиль, долати щонайменші перешкоди. Педагогічні прийоми, до яких вдаються педагоги масової школи, щоб допомогти учню з порушеннями розумового розвитку, часто виявляються неефективними. Як наслідок, у педагогів формуються негативні установки, стереотипні підходи щодо інтелектуальних, освітніх, поведінкових і загалом психічних можливостей таких підлітків [3; 6]. Негативні педагогічні установки транслиуються батькам та іншим учням класу, що ще більше деформує соціальну ситуацію розвитку підлітка із зазначеними порушеннями [2].

І. Корольова зазначає, що деформація соціальної ситуації розвитку підлітка з порушеннями розумового розвитку проявляється в підвищеній соціальній залежності та призводить до переживання суб'єктивної невдоволеності, порушення усвідомлення власної ідентичності, нестійкості саморегуляції, лабільності емоцій, недостатності самопізнання, комплексу неповноцінності, зниження толерантності щодо фрустрації, хронічного накопичення стресових ситуацій, низького рівня емоційного та соціального інтелекту, зниження життєвих компетентностей тощо [2, с. 81].

На сучасному етапі розвитку психології є широкий спектр психологічних технологій із надання психологічної допомоги, формування психологічного супроводу, корекції та розвитку особистості підлітків. Так, представники мультимодального підходу – В. Алімова, Г. Демченко, У. Німан та інші – зазначали, що для ефективної роботи з підлітками з порушеннями розумового розвитку доречно використовувати широкий спектр психокорекційних і терапевтичних технологій, їхню «... інтеграцію та комбінування одне з одним з метою більш повного та якісного впливу на формування особистості» [1, с. 47; 5, с. 89]. Відтак у психокорекційній і психотерапевтичній роботі з підлітками з порушеннями розумового розвитку значну роль відіграє саме комбінаторність іннова-

ційно-корекційних технік, як-от поєднання артотерапії, тілесно-рухової та ігрової терапії, казкотерапії та інших.

Український дослідник А. Старовойтов як представник мультимедійного підходу зазначав, що успішність підбору технологій психологічного впливу залежить від емоційного включення суб'єкта впливу. Емоційне включення визначає ефективність методики. Зокрема, вчений виділив низку характеристик, «наявність яких забезпечує той чи інший ступінь емоційного включення підлітка в психотерапевтичну чи психокорекційну діяльність» [5]. Отже, чим більшу кількість параметрів представлено в певній вправі, тим більшою мірою вона сприятиме формуванню того чи іншого функціонального стану. До цих характеристик належать такі: ритм і темп вправи (музика, вислови-цитати, танець, пластико-драматичні дії); зміст (текст, казка, малюнок, фотографія, колаж); форма (малюнок, скульптура, колаж, пластиково-рухова композиція); складність використання та доцільність для підлітка [6; 8]. Наявність усіх перелічених характеристик в одній вправі чи методиці сприяє результативності й «екологічності» використання її психологом у роботі з підлітком.

У своїй роботі з підлітками, що охоплені дослідженнями щодо формування емоційного інтелекту, було використано систему інноваційних сучасних психокорекційних технологій, спрямованих на формування емоційно-вольової сфери, саморегуляції агресивної поведінки та на формування саме емоційного інтелекту, й виконання таких основних завдань: формування здатності підлітка до усвідомлення, вираження та вербалізації власних емоцій; формування диференціації образу «Я»; формування самоконтролю за власними емоціями та емоційними станами; формування адекватної самооцінки; розвиток комунікативних навичок соціальної взаємодії.

Психологічна допомога та супровід фахівців, що працюють із підлітком, що має порушення розумового розвитку, та його батьків необхідно концентрувати на створенні для підлітка розвивального середовища та моделюванні спеціальних ситуацій, в яких виникатиме потреба в спілкуванні, прояву своєї особистості, своїх почуттів та емоцій. Створення таких ситуацій для спілкування підлітків із дорослими та між собою повинно здійснюватися повсякденно в побутовій діяльності, під час навчального дня, на перервах, у період дозвілля, під час спеціально організованих занять тощо. Організація психологічного супроводу підлітків із порушеннями розумового розвитку значною мірою залежать від: віку, наявності (та ступеня важкості) супутніх порушень психофізичного розвитку; вмотивованості та підтримки батьків (темпу та інтенсивності занять), рівня, якого досягнув підліток у молодшій школі та іншого.

Серед основних напрямів психокорекційної та психотерапевтичної роботи під час психологічного супроводу необхідно використовувати, як наголошувалось вище, мультисистемний підхід, зокрема такі інноваційні технології: артотерапевтичні (ізотерапія, акватипія, малюнки маслом, глинотерапія (пластилінова терапія), тістопластика, робота з фольгою, пісочна терапія (робота з манкою), казкотерапія в поєднанні з лялькотерапією, кінотерапією, фототерапією, музичною терапією, роботою з метафористичними картками, драмотерапією); ігрові.

Артотерапевтичні технології мають низку переваг у роботі з підлітками, особливо молодшими підлітками з порушеннями розумового розвитку. По-перше, вони можуть бути використані як превентивні (розвивальні), діагностичні та корекційно-терапевтичні методики. По-друге, особливо важлива уніфікованість напрямів артотерапії саме для роботи з дітьми з порушеннями розумового розвитку.

Більшість сучасних психологів використовує поширені артотерапевтичні методики, часто нівелюючи тілесно-орієнтовану терапію в практичній роботі з підлітками. У спеціальній психології цьому напрямку приділяється не досить уваги та розробок, переважна їхня більшість сконцентрована в дослідженнях щодо психологічного супроводу чи допомоги дітям аутичного спектра. Тілесно-орієнтовані методики є також корисними та неоціненними у роботі з підлітками, що мають порушення розумового розвитку. У психологічній практиці та наукових пошуках метод тілесної терапії досліджували Ф. Александер, Д. Боаделла, В. Баскаков, А. Лоуен, В. Райх, І. Рольф, М. Фельденкрайз, А. Янов, Т. Ханна та інші вчені [1; 4; 9]. Зокрема, у своїх роботах В. Баскаков виділяє основні фактори, які є причинами використання психологами методів тілесної терапії у роботі з підлітками з розумовою відсталістю: по-перше, тілесний досвід є необхідним складником людського існування, умовою його повноти і цілісності; по-друге, тіло сприймається своєрідним втіленням структури особистості та психологічних проблем; по-третє, тіло виступає каналом і способом впливу на особистість [6, с. 67].

Часто в роботі з підлітками з розумовою відсталістю нівелюють значення тілесної терапії, зводячи її до фізичної культури. Під час нашої роботи з підлітками завдання тілесної терапії суттєво відрізнялися від завдань, що лежать в основі фізичної підготовки. В тілесно-орієнтованих вправах акцент ставився на поєднанні емоційно-вольової саморегуляції з тілесними відчуттями в момент переживання тієї чи іншої емоції, емоційного стану підлітком порушеннями розумового розвитку. Останнім часом методики

тілесної психотерапії виступають складовими частинами інтегративних підходів артотерапії, які використовуються психологами для подолання певних негативних рис особистості, делінквентних поведінкових реакцій, неадекватних емоційних реакцій особистості. Зокрема, у підлітків із порушеннями розумового розвитку використання такого виду терапії буде доцільним із метою зниження рівня агресивності, психокорекції алекситимічних проявів у підлітків, акцентуованих рис особистості та невротизації.

Психолог В. Райх, засновник тілесної терапії, зазначав, що будь-які емоційні порушення особистості спричинені тілесними та м'язовими «утисками», або, як зазначав учений, «м'язовими панцирами». Руйнування «м'язового панцира» дає змогу впливати на особистість та її емоційний стан, поведінку, самоконтроль та емоційний контроль, стратегії, змінюючи їх на більш соціально прийнятні або такі, що позитивно впливають на функціонування особистості. «Робота з тілом, – як зазначав В. Райх, – створює можливості терапевтичного впливу «поза свідомістю», що дає змогу знайти причину проблем, отримати доступ до глибинних рівнів несвідомого особистості» [4, с. 217].

Тілесна терапія в роботі з підлітками з розумовою відсталістю проходить досить неоднозначно. На перших етапах можна зустріти низку труднощів, зокрема: підлітки можуть соромитись, вони погано володіють своїм тілом, часто мають порушення просторової орієнтації, незграбні, рухи не плавні, а різкі. Варто зазначити, що вправи з тілесної терапії є новим досвідом у житті підлітків, тому вони часто не розуміють інструкції, з першого разу не досить чітко виконують рухи, ігрові завдання. За групової роботи в класі можна помітити, що підлітки проявляють агресивність одне до одного. Наприклад, якщо це гра, пов'язана з плесканням у долоні чи по плечу, вони вдаряють набагато сильніше, ніж цього вимагають правила. Але поряд із цим такі прояви є додатковим психодіагностичним аспектом для психолога щодо стану емоційно-вольової сфери дитини. З часом, під час повторних проведенень ігор, дихальних вправ, обговорень – як групових, так і індивідуальних, – підлітки звикають. Деякі вправи їм подобаються більше, інші, навпаки, не викликають бажання до подальших повторів. Часто вправу, яка найбільше сподобалась (зазвичай це вправа, яка їм вдається або приносить задоволення, радість), вони просять провести ще раз, самі організують її виконання в позаурочний час. Таким чином підліток із порушеннями розумового розвитку проявляє ініціативу, висловлює свої бажання. У старших підлітків було також помічено здатність до аналізу вправи та порівняння її з власними переживаннями, їхню

вербалізацію за власною ініціативою. Молодші підлітки не проявляють такої активності, бесіда ініціюється виключно психологом. Також варто зазначити, що старші підлітки більше налаштовані на процес виконання тих чи інших вправ, молодші – на результат.

Варто наголосити, що основними принципами здійснення та реалізації психологічного супроводу підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку мають бути :

– по-перше, комунікація у формі безумовного прийняття (дружні рівноправні взаємини з підлітком, прийняття його таким, яким він є. Підліток – господар становища, він визначає сюжет, тему занять із психологом, на його боці ініціатива вибору та прийняття рішень);

– по-друге, недирективність в управлінні корекційним процесом: відмова психолога від спроб прискорити чи вповільнити процес; мінімальність числа обмежень і лімітів, що вводяться психологом у спілкування (нами вводились лише ті обмеження, що пов'язані з реальним життям);

– по-третє, встановлення концентрації та зосередженості корекційного процесу на емоціях і переживаннях підлітка з метою досягнення відкритого вербального вираження ним своїх емоційних станів. Діалогічне спілкування підлітка з психологом через прийняття, відображення та вербалізацію емоцій.

Крім основної психологічної роботи з підлітком, необхідно розробляти та впроваджувати супроводжувальний консультативний супровід для педагогів і батьків, який використовуватиметься з метою комплексного впливу на формування особистості з порушеннями розумового розвитку, шляхом сприяння гармонізації впливу зовнішнього соціального середовища розвитку підлітка засобами групової та індивідуальної просвітницької роботи з найближчим оточенням підлітка, батьками та педагогами.

Зазначений психологічний вид супроводу батьків і педагогів має бути зосереджено на розв'язанні таких основних завдань, як-от:

1) ознайомлення дорослих із віковими, психофізичними та індивідуальними особливостями підліткового віку, особливостями перебігу підліткової кризи, гормональних змін та їхнього зв'язку з психологічними особливостями поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку;

2) ознайомлення зі способами взаємодії з підлітковою аудиторією;

3) сприяння формуванню позитивного ставлення дорослого до підлітка, що ґрунтується на безумовному прийнятті;

4) формування адекватного ставлення дорослих до порушення емоційно-вольової та поведінкової сфери в підлітків із порушеннями розумового розвитку;

5) сприяння усвідомленню дорослими власної ролі у формуванні поведінки та загалом особистості підлітка.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що за результатами теоретичного аналізу та отриманими результатами на основі практичної взаємодії з підлітками з порушеннями розумового розвитку встановлено, що психолого-педагогічні умови ефективної побудови психологічного супроводу зазначеної категорії підлітків передбачають реалізацію за двома напрямками: основним і додатковим. Основний напрям – це безпосередній вплив на особистість підлітка, що має порушення розумового розвитку; додатковий – опосередкований, тобто через вплив на його найближче оточення: батьків, педагогів, психологів та інших.

Зміст психологічного супроводу має реалізовуватися засобами інтеграції індивідуальних і групових форм у поєднанні з елементами тренінгової роботи, ігрової, розвивальної, психокорекційної, психотерапевтичної (інтеграція сучасних інноваційних методик артотерапевтичного та когнітивного підходів: піскова, ігрова, музична, кіно- та фототерапія, робота з метафористичними картами, тілесно-рухова терапія тощо) та просвітницької діяльності. Основу супроводу становить психологічна технологія розвивального, психокорекційного та психотерапевтичного впливу на формування особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. До системи супроводу має обов'язковим чином також входити напрям супроводу та консультування педагогів і батьків. Змістово цей елемент реалізовується через: індивідуальне консультування педагогів, класних керівників, соціальних працівників; просвітницьку діяльність із пропагування сучасних інноваційних технологій у роботі із зазначеною категорією підлітків; індивідуальну та групову роботу з батьками щодо підвищення їхньої компетентності у вихованні особистості підліткового віку.

Література:

1. Борщевська Г. Воля та емоції у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку: теоретико-методологічний аспект. Харків : Вид-во Інституту технологій та виробництва, 2009. 179 с.
2. Королева І. Реабілітація дітей с порушеннями інтелектуального розвитку. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 144 с.
3. Мороз Б. Сучасні технології реабілітації і навчання підлітків з психофізичними порушеннями. Київ : Вид. «А&Р», 2007. 30 с.
4. Райх В. Анализ личности. Москва : Ювента, 1999. 333 с.
5. Спеціальна психологія. Тексти: у 2 чч. / уклад. М.П. Матвеева, С.П. Миронова. Ч. І. Кам'янець-Подільський : Інформ.-видавн. відділ КПДПУ, 1999. 158 с.

6. Спеціальна психологія. Тексти: у 2 чч. / уклад. М.П. Матвєєва, С.П. Миронова. Ч. II. Кам'янець-Подільський : Інформ.-видавн. відділ КПДПУ, 2001. 140 с.
 7. Goleman, D. Working with emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1998.
 8. Ortony A. The cognitive structure of emotions. Cambridge, 1988. 179 p.
 9. Price D. Some general laws of human emotions: interrelation – ships between intensities of desire, expectation and emotional feeling. 1984. V. 52. P. 389–409.
-

Vovchenko O. A. Peculiarities of psychological support formation of emotional intelligence in adolescents with disorders of mental development

The article describes the peculiarities of psychological support during adolescence, including the specificity of providing psychological assistance to adolescents with disorders of mental development in the context of the formation of emotional intelligence. The author describes the specificity of implementation and effectiveness of various therapeutic techniques for the formation of emotional intelligence in the studied adolescents. It is noted that the combination of innovative and corrective techniques, including a combination of art therapy, physical and motor, game therapy, fairytale therapy and others, plays an important role in the process of psychological support and psycho-corrective work with adolescents with intellectual disabilities. Successful selection of psychological impact technologies depends on the emotional involvement of the subject. Emotional involvement determines the effectiveness of the technique.

The author emphasizes the importance of using a multisystem approach, in particular, the combination of such innovative technologies as art therapy (aqua therapy, oil paintings, clay (plasticine therapy), dough, foil work) in psychotherapy work, fairytale therapy in combination with puppet therapy, film therapy, phototherapy, music therapy, work with metaphorical cards, drama); game, corporal. Art therapy technologies can be used as preventive (developmental), diagnostic and correction-therapeutic techniques. Emphasis is placed on the importance of using a physically oriented approach in psychotherapeutic work with a specific category of adolescents.

The article attempts to provide recommendations on the technology of psychological support for the formation of emotional intelligence in adolescents with with disorders of mental development. The author outlines the forms and types of accompaniment of a teenager with disorders of mental development and his or her immediate surroundings (primary and secondary). There are three basic principles of providing effective psychological support of adolescents with disorders of mental development in the context of the formation of emotional intelligence.

Key words: *adolescence, disorders of mental development, psychological support, emotional intelligence, psychological technology, emotional inclusion.*

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.923 (045)
DOI

О. М. Дячкова

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах
Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України

ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ ВІД СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

Дані теоретичного аналізу умов і змісту роботи фахівців ризикованих професій свідчать, що потенційна загроза життю і здоров'ю, високий рівень персональної відповідальності, тривалі надмірні фізичні і психологічні навантаження, пов'язані з порядком життя людей, вимагають від них особливої комбінації особистісних конструктів і психологічних якостей.

З-поміж компонентів придатності фахівця до професійної діяльності в особливих умовах виокремлено такі: високий рівень загального інтелекту та особистісної стабільності; відсутність напруги, тривожності та симптомів психопатологій; стала система мотивації, розвинуті загальні та спеціальні індивідуальні здібності, навички, досвід і навченість фахівця. Структура особистості – це більш персоналізована характеристика фахівця, що складається з системи мотивації, стосунків і тенденцій особистості, які можуть бути зумовлені соціально чи біологічно або ж підпорядковуватись індивідуальним особливостям психічних процесів. Підкреслено роль темпераменту як сукупності вроджених властивостей, спрямованості особистості, а також здібностей під час оцінки ефективності діяльності фахівця в особливих умовах.

Ефективність виконання професійних обов'язків корелює не лише з рівнем загальної та спеціальної підготовки фахівця, а й з низкою неспецифічних психофізіологічних властивостей. Серед них вирізняються такі особистісні конструкти: індивідуально-психологічні особливості, ціннісно-мотиваційна сфера, нервова система, психічні процеси і моторні функції тощо. Ці та інші якості значною мірою впливають, зокрема, на оволодіння фахівцем професійно необхідними навичками і ефективність працездатності загалом, тому прогнозувати ефективність діяльності в особливих умовах варто лише з урахуванням усього комплексу психологічних характеристик фахівця. Проведений аналіз зв'язків і залежностей структури особистості та ефективності професійної діяльності фахівця в особливих умовах відкриває нові перспективи подальшого дослідження проблеми професійної підготовки фахівця означеної сфери.

Ключові слова: ризикована професія, психічний стан, характер, темперамент, здібності.

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного технологічного прогресу, зростання чисельності небезпечних об'єктів та ускладнення вимог до особистості фахівця, підвищення рівня його особистості відповідальності та при цьому подекуди небезпечності обов'язків професійної діяльності закономірно виникає науково-практична потреба визначення структури особистості фахівців небезпечних професій та виокремлення психологічних особливостей, що корелюють з показниками ефективності професійної діяльності. Нині наукові розвідки у царині забезпечення ефективною діяльністю фахівців, які здійснюють діяльність в особливих, надзвичайних умовах, емпіричні дослідження й імплементація психологічних методів і заходів означеного спрямування, належать до низки важ-

ливих наукових проблем і обґрунтовані потребою в різнобічному врахуванні особистісних конструктів і можливостей фахівця та умовами його професійної діяльності.

На фахівців ризикованих професій діє низка специфічних чинників, кожен з яких відображається на діяльності і поведінці особистості. Діяльність в особливих умовах має низку загальних закономірностей, з-поміж яких науковці виокремлюють такі [1]:

– під час роботи в екстремальних умовах відслідковується три види психічного навантаження: емоційного, неемоційного та змішаного. Емоційна напруга породжується дією емоціогенних чинників, що своєю чергою провокують відчуття страху, тривоги, ризику та інше. Неемоційна напруга

зумовлена підвищеними вимогами до активізації інтелектуальних ресурсів і рухового апарату. Змішане емоційне напруження виникає внаслідок емоційного складника в загальній структурі навантаження, яке властиве усім видам діяльності в особливих умовах;

- емоційні умови професійної діяльності провокують амплітуду показників працездатності фахівця, у деяких випадках аж до втрати професійних навичок;

- амплітуда показників працездатності корелює з індивідуальними властивостями особистості, зокрема, типом нервової системи;

- емоційна резистентність і адаптивність до професійної діяльності підвищується, якщо фахівець має попередню підготовку до впливу особливостей професії. І навпаки, в особливих умовах професійної діяльності у фахівця напружуються звички, які допомагають протистояти надпотужним емоційним впливам;

- важлива роль під час роботи в особливих умовах відводиться моральним, вольовим якимостям та іншим особистісним конструктам фахівця.

Тож першоджерелами ефективності професійної діяльності фахівця в особливих умовах є індивідуальні особистісні особливості та психологічні чинники їх формування [2]. У зв'язку з цим набуває актуальності вивчення механізмів їх залежності з урахуванням специфіки процесу виконання професійних обов'язків під впливом професійно-психологічного тиску. Своєю чергою від детальної розробки структури особистості відповідно до показників ефективності їхньої діяльності залежить дієвість системи добору фахівців небезпечних професій, що визначає актуальність обраної проблематики для наукового аналізу.

Можливість послуговуватись розмаїттям новітніх технологій та результатів досягнень науки і техніки дозволяє послабити увагу до технічного забезпечення професійної діяльності й зосередитись на доборі та професійній підготовці фахівців для підвищення показників ефективності їх діяльності. Сучасний розвиток суспільства і ключові тенденції відводять провідну роль фізичному, психологічному, соціальному і духовному розвитку особистості фахівця, підвищують його значимість у процесі індивідуального професійного становлення зокрема та підвищенні ефективності діяльності загалом. Г. Суходольський та А. Маркова, як представники психологічного підходу у сфері ефективності діяльності, наголошують на виключній значущості не лише об'єктивних, а й суб'єктивних показників праці як критеріїв для її оцінки. Таким чином, система оцінки ефективності діяльності провадиться у двох напрямках: зовнішні (об'єктивні) показники та внутрішні (суб'єктивні). З-поміж зовнішніх критеріїв, що орієнтовані на оцінку результативності виконання професійних обов'язків,

вирізняють продуктивність, трудомісткість, якість. Серед внутрішніх критеріїв, що мають психологічну забарвленість, виокремлено: зацікавленість фахівця у професійній діяльності, задоволеність процесом праці, офіційний статус (як формальний, так і неформальний, що досягнений людиною у процесі праці), рівень домагань, рівень самооцінки, суб'єктивна ціна праці (почуття внутрішньої рівноваги між витраченими фізичними та психологічними ресурсами та результатами професійної діяльності), рівень активності психічних функцій і процесів, які створюють умови для досягнення бажаних результатів [3]. Науковиця В. Чікер трактує поняття «ефективність» як комплексну характеристику професійної діяльності, що може бути виражена в кількісно-якісних показниках, але є обов'язково детермінованою інтегральними властивостями фахівця як особистості [4]. Сучасний психологічний аналіз ефективності професійної діяльності фахівця в особливих умовах закономірно здійснюється через встановлення співвідношень між мотиваційною й операційною сферою особистості, які відображаються не лише у її психофізичному стані, а й у результатах здійсненої діяльності [5].

Отже, наявні наукові підходи зводять показники ефективності професійної діяльності до аналізу її критеріїв і встановлення зв'язків з особистісними конструктами фахівця. На наш погляд, актуальним є узагальнення сукупності психічних процесів, властивостей і станів особистості та встановлення їх кореляційного впливу на перебіг і подолання особливих, надзвичайних ситуацій професійної діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі і висвітленні зв'язків та залежностей структури особистості з ефективністю професійної діяльності фахівця в особливих умовах.

Виклад основного матеріалу. Загальною ознакою відповідності фахівця його професійній діяльності є його ефективність і задоволеність обраною професією. Зазвичай фахівець зазнає домінування сприятливих функціональних станів під час виконання професійних обов'язків (наприклад, внутрішня мобілізованість, бадьорість, гарне самопочуття, позитивний емоційний фон і відчуття комфорту під час взаємодії з предметним середовищем і соціальним оточенням) [6].

Психолог Є. Клімов у наукових доробках узагальнює п'ятірку структурних компонентів придатності фахівця до професійної діяльності [7]:

- громадянські якості – ставлення до суспільства, активна громадська позиція, моральний образ;

- ставлення до праці, до професії, наявність інтересу, зацікавленості й схильностей до конкретної сфери діяльності;

- загальний рівень дієздатності, що складається з фізичної і розумової, оскільки діяльність

в особливих умовах потребує спроможності витримувати підвищений рівень психічного навантаження;

- загальні, спеціальні індивідуальні здібності (професійна діяльність в особливих умовах більшою мірою потребує розвитку спеціальних здібностей з метою мінімізації ризиків під час ухвалення рішення);

- навички, досвід, навченість – саме вони визначають здатність адаптуватись до умов і спрогнозувати розвиток подій.

Отже, професійна придатність, забезпечуючи ефективне виконання конкретних професійних обов'язків, може бути визначена як сукупність індивідуальних особливостей особистості, що визначають рівень успішності оволодіння певним видом праці і ефективність її виконання. Окрім цього, поняття професійної придатності можна аналізувати з погляду системи вже наявних, сформованих і зв'язаних між собою професійних, психологічних якостей суб'єкта професійної діяльності. В зв'язку з цим виникає потреба визначити структуру особистості фахівця, що забезпечує ефективність професійної діяльності в особливих, екстремальних чи надзвичайних умовах. Особливість означеного виду діяльності полягає в підвищеному рівні психологічного і фізіологічного стресу [8]. Окрема роль відводиться копінг-стратегіям і ресурсам фахівців під час діяльності в особливих умовах [9].

Трактуючи поняття «особистість», варто наголосити, що в психологічній науці воно є базовим. Є безліч визначень і підходів до пояснення цього терміну, однак визнаними, хоч і відмінними з погляду аспектів особистісної проблематики, є наступні. Б. Ананьєв пояснює особистість як суб'єкт праці, пізнання і спілкування. Соціолог І. Кон визначає особистість як специфічну сукупність та інтеграцію різних соціальних ролей. О. Ковальов пропонує розуміти під поняттям особистості свідомого індивіда, який займає певне місце в суспільному осередку і виконує певну суспільну роль. Науковець у структурі особистості вирізняє такі конструкти: темперамент (як сукупність вроджених властивостей), спрямованість (як система потреб, ідеалів та інтересів), здібності (як сукупність інтелектуальних, вольових і емоційних властивостей) [10].

Автор теорії стосунків В. Мясіщев цілісність особистості характеризує через спрямованість, рівень розвитку, структуру особистості і динаміку нервово-психологічної реактивності (темперамент). Структура особистості – це більш персоналізована характеристика фахівця, що складається з системи мотивації, стосунків і тенденцій особистості. Один із засновників авіаційної психології К. Платонов пояснює особистість як динамічну систему, тобто таку, що розвивається у часі,

змінює склад структурних елементів і зв'язки між ними, за умови збереження функцій. Науковець виокремлює в структурі особистості фахівця наступні рівні: соціально-зумовлені особливості (спрямованість, моральні якості тощо), біологічно зумовлені особливості (темперамент, здібності, потреби, інстинкти), досвід (як об'єм і сукупність знань, вмінь, навичок і звичок), індивідуальні особливості психічних процесів [11].

Засновник психологічної школи Б. Ананьєв наголошує на наступному складі структури особистості: певний комплекс властивостей індивіда, що корелюють між собою (вікові, статеві, конституційні, нейродинамічні, біохімічні тощо); динаміка психофізіологічних функцій і структура органічних потреб, де найвища інтеграція індивідуальних властивостей інтегрована у темперамент і задатки; статус у суспільстві і соціальні ролі; система мотивації поведінки і комплекс ціннісних орієнтацій; структура і динаміка міжособистісних стосунків. На думку науковця, інтеграція особистісних властивостей відображається в характері фахівця і його схильностях, а структура особистості формується у процесі індивідуально-психологічного розвитку, який відбувається у трьох площинах: онтогенетична еволюція психофізіологічних функцій; становлення діяльності й історія розвитку індивіда як суб'єкта праці, пізнання і спілкування; життєвий шлях людини (історія становлення особистості) [12].

У науковому доробку О. Калюжний вказує на одночасне існування в теорії Б. Ананьєва принципи побудови структури особистості: субординаційний, за якого більш складні і більш загальні соціальні властивості особистості підкорюють елементарніші і спеціальні соціальні та психофізіологічні властивості; координаційний, за якого взаємодія відбувається на паритетній основі, припускаючи певну міру свободи для корелюючих властивостей за її відносною автономності [13].

На думку О. Леонтьєва, особистість і її структура визначаються і характеризуються ієрархічним відношенням діяльності. За змістом діяльності слідує співвідношення конкретних мотивів. Головне, на думку вченого, співвідношення сенсоутворюючих і стимулюючих мотивів. Загально визнаним нині є твердження, що навіть у професіях, що мають особливі вимоги до фахівців (можемо висловити припущення, що це є передумовою виокремлення поняття діяльності в особливих умовах) – це фахівці сфери цивільного захисту, військовослужбовці, працівники правоохоронних органів, працівники швидкої і невідкладної медичної допомоги тощо, професійно значущі якості визначають лише половину успішного оволодіння професією і процесу становлення як професіонала. Решта підпорядковується мотиваційно-ціннісній сфері фахівця. Тому прогнозувати ефективність діяльності в особливих умовах

варто лише з урахуванням усього комплексу психологічних характеристик фахівця – його професійно важливих якостей, індивідуальних особливостей, системи мотивації тощо [11].

Ситуація, в якій перебуває особистість, значною мірою впливає на її психологічні особливості, процеси, стан, навіть певною мірою здатна змінити її психічні властивості і формувати психічні утворення, інколи навіть без повторення власних змістовних характеристик. Так відбувається переосмислення власного життя, переоцінка цінностей та ідей у результаті складних, надзвичайних чи екстремальних ситуацій [14]. Для дослідження особистості найбільше значення мають психічні властивості. Деякі з них проаналізовано більш ретельно.

Більшість учених визнає, що темперамент – це біологічне підґрунтя, на якому формується особистість як соціальна істота, а властивості особистості, що зумовлені темпераментом, належать до найбільш стійких. Психолог Б. Теплов визначає темперамент як властиву для конкретної людини сукупність психічних особливостей, пов'язаних з емоційною збудливістю, тобто швидкістю виникнення почуттів і їх силою. Отже, темперамент володіє двома складниками: активністю та емоційністю [3].

Науковий доробок І. Павлова сформував у психологічній царині уявлення про темперамент як властивість особистості, зумовлену вродженими характеристиками індивіда. Наприклад, Б. Ананьєв вважає, що основні властивості індивіда як класичного представника людини розумної відображаються не лише в задатках, а й у темпераменті. Ефективність професійної діяльності фахівців зі слабкою нервовою системою знижується в умовах напруженої і відповідальної діяльності. Особливі умови праці, що супроводжують професійну діяльність, ефективніше долаються фахівцями з сильною нервовою системою і рухливістю нервових процесів. Зокрема, професор Є. Ільїн успішність діяльності фахівця визначає їх схильністю до ризику, що виражена більшою мірою у особистості з сильною нервовою системою і низьким рівнем тривожності [15].

Поняття характеру у психології позначає сукупність стійких індивідуальних особливостей особистості, що поєднуються і знаходять відображення в діяльності і спілкуванні, зумовлюючи типові для неї способи поведінки [16]. Провідна особливість характеру як психічного феномену полягає в тому, що він завжди знаходить відображення у діяльності й людей. Характер особистості формується після народження і зазнає трансформацій протягом всього життя. Формування характеру пов'язане з думками, почуттями і домаганнями, тому поступово, залежно від того, як формується певний уклад життя фахівця, формується і його характер [14].

Отже, умови і/або стиль життя, суспільні умови і специфічні життєві обставини відіграють вирішальну

роль у формуванні характеру. Безпосереднє формування характеру за типом власних особливостей і рівнем розвитку відбувається по-різному. Вітчизняна психологічна література переважно висвітлює два підходи: перший вбачає тісний зв'язок усіх якостей характеру з психічними процесами, що зумовлює їх поділ на вольові, емоційні, інтелектуальні. У положеннях іншого підходу науковці розглядають якості характеру відповідно до спрямованості особистості. При цьому зміст спрямованості особистості відображається у ставленні до оточуючих, діяльності, довколишнього середовища і, власне, до себе [16].

Риси характеру, пов'язані зі ставленням до діяльності, знаходять прояв і у стійких інтересах фахівця. При цьому поверховість та нестійкість інтересів часто зумовлені високим рівнем наслідування інших і недостатнім рівнем самостійності, цілісності особистості, тоді як глибина та змістовність інтересів свідчать про цілеспрямованість і наполегливість людини. Особливість характеру полягає в тому, що він відображається або в діяльності, або в міжособистісних стосунках, у ставленні до оточуючої діяльності і людей, проте аналогічні особливості характеру не передбачають схожість інтересів. Фахівці зі схожою спрямованістю можуть прагнути до досягнення цілей принципово різними шляхами і використовувати для цього власні, особливі прийоми і способи. Така відмінність визначає і специфіку характеру особистості, що відображається в конкретній ситуації вибору дії або способу поведінки. З цієї позиції до якостей характеру можна віднести рівень прояву у індивіда мотивації досягнення – його потреби і прагнення досягти успіху. З огляду на це для одних фахівців властивий вибір дій, що забезпечують успіх (прояв ініціативи, суперницька активність, прагнення ризикувати тощо), тоді як для інших більш властиве прагнення лише уникати невдач. Іншим проявом характеру фахівця є його ставлення до оточуючих людей, а саме його чесність, справедливість, товариськість, чуйність тощо [17].

Загальновизнаним є положення, що характер – це один із основних варіантів прояву особистості, тому риси характеру повною мірою можуть розглядатись як якості особистості. Серед таких якостей насамперед вирізняють властивості особистості, які визначають вчинки людини під час вибору цілей діяльності, незалежно від їх рівня складності. Таким чином, як певні характерологічні риси можуть розкриватись раціональність, розважливості чи протилежні їм якості. Так само до структури характеру належать якості, що характеризують дії, спрямовані на досягнення цілей: наполегливість, цілеспрямованість, послідовність та інші або ж протилежні їм як свідчення відсутності характеру. Таким чином, характер зближується не лише з темпераментом, але і з волею фахівця. До складу характеру можуть належати винятково інструментальні якості, що безпосередньо пов'язані з темпераментом, наприклад,

екстраверсія-інтроверсія, спокій-тривожність, стриманість-імпульсивність, переключення-ригідність [18].

Варто висвітлити спрямованість особистості як складну властивість, котра складається із системи спонукань, визначає активність фахівця та його вибірковість відносно діяльності. При цьому залежно від сфери прояву науковці вирізняють декілька видів спрямованості фахівців, що здійснюють професійну діяльність в особливих умовах: морально-етичну, службово-професійну, соціально-політичну та інші. При цьому, діючи відповідно до основної життєвої спрямованості, кожен фахівець керується різними мотивами [17]. Таким чином, спрямованість особистості – це різноаспектна властивість, що включає різні взаємопов'язані між собою компоненти. Спрямованість особистості – це установки, що стали властивостями особистості і відображаються у психологічній формі – домагання, прагнення, бажання, інтерес, нахили, ідеали, світогляд, переконання тощо. При цьому всі форми спрямованості фахівця ґрунтуються на основі системи мотивів діяльності.

Ефективне виконання будь-якої діяльності як необхідної умови потребує таких індивідуальних особливостей фахівця, як здібності. Сучасні наукові підходи до вивчення означеного феномену умовно можна згрупувати в три категорії. Перша категорія розглядає здібності як сукупність усіх можливих психічних процесів і станів. Інші підходи під здібностями розуміють високий рівень розвитку загальних і спеціальних знань, вмінь і навичок, які забезпечують успішне виконання фахівцем різних видів діяльності. Третя категорія наукових підходів виголошує твердження, що здібності неможливо звести до знань, вмінь і навичок, але можна пояснити або забезпечити їх формування швидким набуттям, опануванням, закріпленням і ефективним використанням у практичній діяльності цих знань, вмінь і навичок [16].

Структура здібностей особистості фахівця, який провадить професійну діяльність в особливих умовах, буде не повна, якщо не звернути увагу на такий специфічний різновид здібностей, як прогностичні. Вони умовно об'єднують його здібності до обробки інформації, прийняття рішень на свідомому і надсвідомому рівні. На рівні надсвідомості здійснюється інтуїтивне мислення, коли мисленнєві операції відбуваються поза контролем свідомості, в прихованому, згорнутому вигляді. Рівню свідомості властивий перебіг основних операцій мислення, пов'язаних з обробкою отриманої інформації [19].

Прогностичні здібності фахівця, так само як і адаптивні, пов'язані з функціями саморегуляції і самоконтролю. Важливим показником досконалості особистісної регуляції фахівця, що провадить професійну діяльність в особливих умовах, є його здатність встановлювати потрібну відповідність між часовими проміжками життя: минулим, теперішнім

і майбутнім. Низький рівень розвитку регуляторних можливостей особистості відображається в повній залежності від актуального теперішнього, без урахування минулого досвіду, що перешкоджає передбаченню окремих наслідків подій у майбутньому. Оптимальний рівень розвитку регуляторних можливостей розкривається в здатності свідомо відшукати, аналізувати і враховувати передумови майбутнього, долати обставини теперішнього, що мають стихійний характер, корегувати власні прогнози відповідно до змін і не нехтувати досвідом минулого заради саморозвитку і самоактуалізації [12].

Професійна діяльність в особливих, екстремальних чи надзвичайних умовах характеризується тривалим нервово-психічним та емоційним напруженням фахівця, що зумовлено не лише умовами, а й змістом цієї діяльності. Таким чином, професії означеного профілю передбачають високий рівень фактору ризику, обмежений обсяг інформації і часу для ухвалення рішень, високий рівень відповідальності за виконання професійних обов'язків і непрогнозованість розвитку подій. В особливих умовах роботи під час оцінки ефективності діяльності фахівця важливу роль відіграє особливість структури його особистості. Рівень стресостійкості та адаптивності особистості може забезпечити необхідні копінг-ресурси і поведінкові стратегії, а їх відсутність у структурі особистості може призвести не лише до зниження показників ефективності професійної діяльності, а й до погіршення фізичного й психологічного здоров'я фахівця. Проведений теоретичний аналіз зв'язків і залежностей структури особистості та ефективності професійної діяльності фахівця в особливих умовах відкриває нові перспективи подальшого дослідження проблеми професійної підготовки фахівця означеної сфери. Майбутні наукові розвідки можуть висвітлювати питання розробки корекційних програм й імплементації тренінгових вправ, методик і технік для удосконалення особистісних конструктів фахівця в освітній процес професійної підготовки.

Література:

1. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков : Изд-во Гуманитарный Центр, 2017. 292 с.
2. Edwards M., Peccei R. Perceived organizational support, organizational identification, and employee outcomes. *Journal of Personnel Psychology*. 2010. № 9. P. 17–26.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 2016. 308 с.
4. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. Санкт-Петербург, 2015. 390 с.
5. Миронец С.М. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації. Київ : ТОВ «Видавництво «Консультант», 2018. 232 с.

6. Gautam T., Wagner U. Organizational identification and organizational commitment: Distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology*. 2014. Vol. 7. № 3. P. 301–315.
7. Грибенюк Г. С. Перспективи розроблення психологічних проблем професійної діяльності особистості в екстремальних умовах. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. ІП ім. Г.С. Костюка АПН України*. Київ, 2014. Т. VI. Випуск 5. С. 83–91.
8. Забегалина С.В., Белозерова Л.А. Психологический и физиологический стресс в экстремальных ситуациях. *Актуальные проблемы психологии и педагогики: сб. статей междунар. науч.-практ. конф.* Уфа : Аэтерна, 2014. С. 18–21.
9. Хазова С.А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2013. Т. 19. № 5. С. 188–191.
10. Іванова Н.Г. Професійно важливі якості – важлива складова психологічних основ підготовки фахівця. *Науковий вісник МДУ ім. В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової*. Т. 2. Вип. 5. Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. 346 с. С. 129–132.
11. Іванова Н.Г. Психологічні основи професійної підготовки правоохоронців : поняття та зміст. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України*. Хмельницький : НАДПСУ ім. Б. Хмельницького, 2012. С. 72–73.
12. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості. Київ : Ніка-Центр, 2017. 432 с.
13. Калюжний О.С. Психологія особистості військовослужбовця. Харків : ХДТУ, 2014. 38 с.
14. Pacht R. Reflections on perfection. *American Psychologist*. 2014. Vol. 39. P. 386–390.
15. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в сфере индивидуальных свойств человека. *Вопросы психологии*. 2015 № 3. С. 72–78.
16. Бочарова С.П. Особливості професійно-психологічної підготовки у системі навчання фахівців екстремальних професій. *Проблеми екстремальної та кризової психології : збірник наукових праць*. Харків : НУЦЗУ, 2010. Вип. 7. С. 63–69.
17. Sorotzkin B. The quest for perfection: Avoiding guilt or avoiding shame? *Psychotherapy*. 2015. № 22(3). P. 564–571.
18. Злотніков А.Л. Соціально-психологічні детермінанти, що обумовлюють потребу в підвищенні професійної та функціональної надійності військових фахівців. *Проблеми екстремальної та кризової психології : збірник наукових праць*. Харків : НУЦЗУ, 2015. Вип. 7. С. 138–148.
19. Забегалина С.В. Интуитивное мышление и прогностические способности, выявленные в ходе подготовки к деятельности в особых условиях. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. Омск : Омская академия МВД России, 2015. № 2. С. 11–15.

Diachkova O. M. Dependence of efficiency of activity in special conditions on the structure of the specialist personality

The data of theoretical analysis of conditions and content of work of specialists of hazardous professions show that the potential threat to life and health, high level of personal responsibility, long excessive physical and psychological stresses related to saving lives, require from them a special combination of personal constructs and psychological qualities.

Among the components of a specialist's ability to pursue professional activity in special conditions, the following are distinguished: high level of general intelligence and personal stability; absence of stress, anxiety and symptoms of psychopathology; advanced system of motivation, developed general and special individual abilities, skills, experience and training. The personality structure is a more personalized characteristic of a specialist, consisting of a system of motivation, relationships and personality tendencies, which can be socially or biologically determined, or be subordinated to the individual characteristics of mental processes. The role of temperament as a set of innate properties, personality orientation, as well as abilities in evaluating the effectiveness of the specialist in special conditions is emphasized.

The efficiency of performance of professional duties correlates not only with the level of general and specialized training of a specialist, but also with a number of non-specific psycho-physiological properties. Among them are the following personal constructs: individual-psychological features, value-motivational sphere, nervous system, mental processes and motor functions, etc. These and other qualities greatly affect, in particular, on the acquisition of professionally necessary skills and efficiency of work in general, so it is only necessary to predict the effectiveness of activity in special conditions, taking into account the whole complex of psychological characteristics of the specialist. The analysis of relationships and dependencies of personality structure and effectiveness of professional activity of a specialist in special conditions opens new prospects for further research of the problem of professional training of a specialist in the specified field.

Key words: hazardous profession, mental health, character, temperament, abilities.

УДК 159.95
DOI

Н. П. Сергієнко

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ПРАЦІВНИКАМИ ЕКСТРЕНОЇ СЛУЖБИ ДСНС

У статті зроблений аналіз наукових досліджень щодо визначення прийняття рішень, які виникають у працівників екстреної служби внаслідок дії на них надзвичайних ситуацій. Розглядаються основні психологічні теорії прийняття рішень, а також розглядаються стрес-фактори, які впливають на прийняття рішень представників цієї професії. Наведені результати емпіричного дослідження впливу особистісних особливостей на прийняття рішень працівників екстреної служби.

Прийняття рішень особистістю завжди було і залишається актуальною проблемою для вчених різних галузей знань. Психологія займає серед них одне з визначальних місць, оскільки прийняття рішень як суб'єктивний вибір особистості, найбільш яскраво виявляє її особливості, здібності і можливості, впливаючи на зміну різних ситуацій, формуючи активну життєву позицію, визначаючи вибір оптимального шляху становлення.

Працівники екстреної служби 112 часто змушені стикатися з різними позаштатними і екстремальними ситуаціями, які вимагають негайних і чітко скоординованих рішень. Ці ситуації мають високий ступінь стресогенності і конфліктогенності, при цьому велике значення має поведінка людини-фахівця: типологічні особливості характеру, тип поведінки в конфліктній ситуації, конституціональні фактори: ступінь емоційної стійкості, підпорядкованість-домінантність, ступінь конформності та інші індивідуально-типологічні особливості особистості працівника.

Особливе місце в діяльності зазначених служб займає проблема прийняття рішень, яка постає у вигляді складної системи, що об'єднує різні функції свідомості (пам'ять, сприйняття, уяву, мислення) і фактори зовнішнього впливу на цю діяльність.

Фахівці в сфері психології вважають, що прийняття рішень, як і обмін інформацією, є складовою частиною будь-якої діяльності, в тому числі і такої специфічної, як екстрена служба 112. По суті, прийняття рішення – це вибір альтернативи, так би мовити, визначення того, як треба чинити в тому чи іншому конкретному випадку, яким способом поведінки віддати перевагу, щоб досягти поставленої мети.

Результати останніх соціально-психологічних досліджень показали, що значним фактором стилю прийняття ризикованих рішень виступає вік людини. В 25–40 років приймаються відповідальні рішення швидко, часто це робиться по першому враженню, не обґрунтовано. В 45–60 років рішення приймаються повільніше, на основі всебічної оцінки даних, вони більш обґрунтовані. Разом з тим було встановлено: чим старша та досвідченіша людина, тим більше вона хвилюється під час прийняття рішень.

Ключові слова: особистісні особливості, прийняття рішення, надзвичайні ситуації, екстрена служба.

Постановка проблеми. Прийняття рішень особистістю завжди було і залишається актуальною проблемою для вчених різних галузей знань. Психологія займає серед них одне з визначальних місць, оскільки прийняття рішень як суб'єктивний вибір особистості найбільш яскраво виявляє її особливості, здібності і можливості, впливаючи на зміну різних ситуацій, формуючи активну життєву позицію, визначаючи вибір оптимального шляху становлення.

Актуальність розробки проблеми прийняття рішень особистістю викликана також чисто науковими інтересами, які складаються з систематизації та узагальнення існуючих у психології багатьох підходів і теорій прийняття рішень; необхідності розробки концепції особистості, яка приймає життєве рішення, пошуку її психологічних ресурсів, детермінант тощо [2, с. 85].

Працівники екстреної служби часто змушені стикатися з різними позаштатними і екстремальними ситуаціями, які вимагають негайних і чітко скоординованих рішень. Ці ситуації мають високий ступінь стресогенності і конфліктогенності, при цьому велике значення має поведінка людини-фахівця: типологічні особливості характеру, тип поведінки в конфліктній ситуації, конституціональні фактори: ступінь емоційної стійкості, підпорядкованість-домінантність, ступінь конформності й інші індивідуально-типологічні особливості особистості працівника.

Особливе місце в діяльності зазначених служб займає проблема прийняття рішень, яка постає у вигляді складної системи, що об'єднує різні функції свідомості (пам'ять, сприйняття, уяву, мислення) і фактори зовнішнього впливу на цю діяльність [4, с. 209].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Фахівці в сфері психології вважають, що прийняття рішень, як і обмін інформацією, є складовою частиною будь-якої діяльності, в тому числі і такої специфічної, як екстрена служба. По суті, прийняття рішення – це вибір альтернативи, так би мовити, визначення того, як треба чинити в тому чи іншому конкретному випадку, яким способом поведінки віддати перевагу, щоб досягти поставленої мети.

Вивченням цієї проблеми займалися вітчизняні і зарубіжні психологи: М.М. Бахтін, А.В. Брушлінський, Ф.Е. Василюк, А.В. Карпов, Т.В. Корнілова, Д.А. Леонтьєв, О.К. Тихомиров, Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Я. Грот, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.Г. Панок, Л.В. Помиткін, В.А. Роменець, Л.В. Сохань, В.О. Татенко, В.М. Чернобровкін та інші.

Мета дослідження полягає у вивченні впливу особистісних особливостей на прийняття життєвих рішень працівників екстреної служби.

Виклад основного матеріалу. Психологічна теорія прийняття рішень – це система принципів про те, як людина вирішує задачі, які потребують прийняття рішень. Вона прагне виявити та передбачити характер процесів прийняття рішень. Предметом психологічної теорії рішень є особистість, яка приймає рішення, в процесі виконання певних задач.

У вітчизняній психології проблематика прийняття рішень почала вивчатися в 1960–1970 роках у рамках інженерної психології. Прийняття рішень розглядалось як самостійний макроетап у предметній діяльності людини, а також як складові мікроетапи, які включені у функціонування різних рівневих пізнавальних процесів [1, с. 128].

А.В. Карпов відносить прийняття рішень до класу інтегральних процесів регуляції діяльності. Він підкреслює такі параметри, які демонструють особливості когнітивного опосередкування процесів прийняття рішень у трудовій діяльності людини: необхідність розпізнати ситуацію невідомості, роль суб'єктивного уявлення про задачу прийняття рішення, активність людини під час реалізації прийняття рішення та проявлення феномену відповідальності.

В. Дружинін та Д. Канторов розглядали специфіку прийняття рішень згідно з результатом, на який націлене рішення. Вони розглядали три таких результати:

1. Інформаційні рішення. Своїм вибором суб'єкт відповідає на запитання, що є істиною. Прийняття рішень спрямовані на діагностування ситуації («розпізнання» її).

2. Оперативні рішення. Суб'єкт вирішує проблему, як діяти. Рішення спрямовані на створення способів управління ситуацією.

3. Організаційні рішення. Вибори суб'єкта визначають, якою повинна бути система, організація.

Таким чином, прийняття рішення спрямоване на три результати, які можуть проявити себе в діяльності та вплинути на її результат [1, с. 130].

Б.Ф. Ломов вважав, що «прийняття рішень», яке розглядається на психологічному рівні, не є ізольованим процесом. Воно включене в контекст реальної діяльності людини. Для розуміння механізмів прийняття рішень необхідно розглядати його в цілісній структурі діяльності та цілісній регуляції інших процесів. Він розрізняє процеси, які пов'язані з прийняттям рішення: прийняття рішення як реакція на сигнал та прийняття рішення як класифікація об'єктів чи прийняття рішень на рівнях оперування образами та поняттями. Саме це дозволяє говорити про різнорівневі моделі виборів [5, с. 265].

О. Ларічев під процесами прийняття рішень розуміє вибір однієї із декількох можливих альтернатив. Це визначення вказує на три необхідні елементи процесу прийняття рішення:

- проблема, яка потребує вирішення;
- людина, яка робить вибір;
- декілька альтернатив, з яких відбувається вибір.

За відсутності одного з цих елементів процес вибору перестає існувати. Людина, яка знаходиться в ситуації, де потрібно прийняття рішення, має право вибору з декількох альтернатив, також несе відповідальність за прийняття рішення, прагне вирішити наявну проблему. Більшість рішень людина приймає не замислюючись, оскільки існує автоматизм у поведінці, вироблений протягом багатьох років. Також існують проблеми вибору, вирішуючи які, людина дуже довго аналізує їх. Зазвичай ці проблеми мають винятковий характер та пов'язані з розглядом цілого ряду альтернатив. У таких проблемах новим є або об'єкт вибору, або обстановка, в якій відбувається вибір [1, с. 130].

Під час прийняття рішень, які пов'язані з ризиком, поряд з об'єктивними умовами обстановки важливе значення мають суб'єктивні фактори, які визначаються передусім такими рисами особистості, як цілеспрямованість, характеристика системи пам'яті, структура пізнавальної діяльності, творчі здібності, наявність певних правил (стратегії) під час вибору альтернативи. Під час прийняття рішень в умовах, пов'язаних з ризиком, зазвичай збільшується значення фактору часу. Нестача часу може привести до спроби прискорити прийняття рішень, що своєю чергою призводить до помилок і робить вибір менш ефективним.

Дуже велике значення під час рішення задач з ризиком мають дослідження Р. Кетлінського. Підхід цього автора базується на двох стратегіях, основаних на співвідношенні виграшу та ризику, що дозволяє спрогнозувати поведінку людини [2, с. 90].

Прийняття та ефективність рішень залежить від емоційних чинників. Емоції певною мірою компенсують невизначеність ситуації, посилюють установку на вибір стійкої стратегії. Проте надлишок емоцій спричинює імпульсивність у прийнятті рішення.

Дж. Роттер, С. Пашкевич, М.Х. Мескон в дослідженнях виділяють особистості з внутрішньою та зовнішньою стратегією прийняття ризикованих рішень. Особи з внутрішньою стратегією пов'язують свої успіхи або невдачі з якостями особистості – здібностями, волею, рівнем інтелекту тощо. Вони характеризуються великою відповідальністю в прийнятті рішень. Особистості з зовнішньою стратегією вважають, що їх перемоги чи невдачі залежать головним чином від зовнішнього середовища. Установка на внутрішню чи зовнішню стратегію має велике значення під час прийняття ризикованих рішень. Також у цих дослідженнях було показано, що особи з внутрішньою стратегією більш активні під час пошуку інформації в невизначеній обстановці. Ця група людей більш об'єктивна в оцінці отриманих даних та висновках. Особи з внутрішньою стратегією частіше приймають рішення з середнім рівнем ризику та рідше – з більш високим [1, с. 126].

Н. Коганом та М. Уоллахом була сформована гіпотеза, відповідно до якої існує певний клас людей, які в ситуаціях, пов'язаних з ризиком, ведуть себе однаково. Можна сказати, що їх функція ризику є одновершинною та не має змін залежно від виду задач з прийняття рішень. Однотипність поведінки цих людей свідчить про сформовану рису особистості, яка називається схильність до ризику [3, с. 83].

Таким чином, у зарубіжних моделях прийняття рішень, особистісні фактори включаються в схеми регуляції прийняття рішень як змінних, які впливають на стратегії прийняття виборів. Під час психологічної оцінки раціональності рішень та дій людини більш враховуються не логічні критерії, а стійкість суб'єкта в слідуванні планам, його можливості діяти в умовах невизначеності, коли планування неможливо або обмежено, здатність актуалізувати свій інтелектуальний та особистісний потенціал.

Дослідження з вивчення впливу особистісних особливостей на прийняття життєвих рішень працівників екстреної служби проводилося на базі Головного управління ДСНС України в Харківській області. У дослідженні брали участь працівники диспетчерської служби у кількості 38 осіб.

Результати останніх соціально-психологічних досліджень показали, що значним фактором стилю прийняття рішень виступає вік людини. В 25–40 років приймаються відповідальні рішення швидко, часто це робиться по першому враженню не обґрунтовано. В 45–60 років рішення при-

ймаються повільніше, на основі всебічної оцінки даних, вони більш обґрунтовані. Разом з тим було встановлено: чим старша та досвідченіша людина, тим більше вона хвилюється при прийнятті рішень [5, с. 264].

З огляду на ці дослідження нами було сформовано дві групи досліджуваних працівників диспетчерської служби, а саме:

- перша група – це працівники віком від 25 до 40 років у кількості 20 осіб;

- друга група – це працівники віком від 40 до 52 років у кількості 18 осіб.

Результати проведеного дослідження, спрямованого на вивчення впливу особистісних особливостей на процес прийняття рішень працівників диспетчерської служби дають нам можливість говорити, що:

- групу працівників диспетчерської служби з віком від 25 до 40 років ми можемо охарактеризувати як інтелектуально розвинених, орієнтованих на конкретну реальну діяльність, у них проявляється зібраність, енергійність, але в той же час у них може спостерігатися напруженість, фрустрованість, підвищена мотивація, неспокій, дратівливість. Таким людям характерна емоційна стійкість, витриманість, активність, готовність до ризику і співпраці з незнайомими людьми в незнайомих обставинах, здатність приймати самостійні, неординарні рішення, схильність до авантюризму і прояву лідерських якостей; вони працездатні, можуть бути ригідні, орієнтовані на реальність. Вони наполегливі, на них можна покластися, обов'язкові, стримані, незалежні, покладаються на себе, реалістичні, не терплять безглуздості, мають власну думку, не піддаються обману, практичні, прямі.

- групу працівників диспетчерської служби з віком від 40 до 52 років як особи, які проявляють цілеспрямованість, сильну волю, вміння контролювати свої емоції і поведінку, у них емоційна стійкість, витриманість; вони працездатні, можуть бути ригідні, орієнтовані на реальність. Таким людям характерні відповідальність, стабільність, врівноваженість, наполегливість, схильність до моралізування, розумність. У них розвинуте почуття обов'язку і відповідальності, усвідомлене дотримання загальноприйнятих моральних правил і норм, наполегливість у досягненні мети, ділова спрямованість, відкритість, лагідність, терпимість, поступливість, свобода від заздрості, самостійність, незалежність, наполегливість, впертість, норавливість, іноді конфліктність, агресивність, відмова від визнання зовнішньої влади, схильність до авторитарної поведінки, прага захоплення, бунтар.

- результатами дослідження за методикою діагностики самооцінки психічних станів (по Г. Айзенку) свідчать про те, що показники

психічних станів (тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності) більш виражені у працівників диспетчерської служби віком від 40–52 років. Все це вказує на те, що вони знаходяться в стані підвищеної стурбованості, у них виникають емоційні переживання, острах, побоювання, страхи, їм властива агресивність, вони нездатні і неготові до перебудови запланованої схеми активності в різних обставинах.

– результати дослідження вказують на те, що показники готовності до ризику в обох групах працівників диспетчерської служби вище середнього показника. Незважаючи на те, що достовірних відмінностей немає між двома групами, можна сказати, що працівники обох груп мають достатній рівень особистісної саморегуляції, яка проявляється людиною під час прийняття рішень та у виборі стратегії дій в умовах невирішеності.

Що стосується показника «раціональність» – то тут спостерігаються достовірні відмінності між групами. Ми бачимо, що група працівників диспетчерської служби віком від 25 до 40 років менш раціональні, тобто вони менше обдумують свої рішення і діють спонтанно, що може характеризувати різні, в тому числі і ризиковані рішення суб'єкта.

Таким чином, отримані результати вказують на те, що з віком готовність до ризику зменшується, оскільки дії стають більш продумані, раціональні та більш виважені.

Провівши кореляційний аналіз отриманих даних за методикою Кеттела та «Особистісні фактори прийняття рішень» (ОФР-25 Т.В. Корнілової), ми отримали дані, які вказують на те, що існують закономірності впливу певних індивідуально типологічних особистісних особливостей працівників диспетчерської служби на процес прийняття ними рішень в екстрених ситуаціях.

Висновки. Процес прийняття рішень працівниками диспетчерської служби можна розглядати як основу їх професійної діяльності. Відмінними рисами прийняття рішень у професійній діяльності є такі: свідомі і цілеспрямовані дії, здійснювана фахівцем; поведінка, заснована на фактах і рівні професійної підготовки; процес взаємодії членів колективу, бригади; вибір альтернатив дій залежно від сформованої обстановки. Рішення можна розглядати як продукт праці служб

екстреного виклику, а його прийняття – як процес, що веде до появи цього продукту.

Працівники диспетчерської служби через свої індивідуальні особливості по-різному будуть реагувати на вплив екстремальних факторів специфічної професійної діяльності. На поточний стан людини може впливати безліч найрізноманітніших чинників зовнішнього і внутрішнього порядку. Людському організму властиво безболісно переносити ті чи інші дії тільки до тих пір, поки вони не перевищують певних рівнів і тривалості.

У процесі нашого дослідження ми отримали дані, які вказують на те, що існують закономірності впливу певних індивідуально типологічних особистісних особливостей працівників диспетчерської служби на процес прийняття ними рішень в екстрених ситуаціях.

У науковій літературі вже описані дослідження прийняття рішень, які виникають у працівників екстреної служби. Наступним етапом можуть стати дослідження прийняття рішень у працівників екстреної служби на різних етапах їх професіоналізації, також можливо вивчення гендерних особливостей прийняття рішень у працівників екстреної служби.

Література:

1. Гурова Л.Л. Принятие решений как проблема психологии познания. *Вопросы психологии*. 2004. № 1. С. 125–132.
2. Джанис И. Принятие решения. Человеческий фактор. Москва : Транспорт, 1986. С. 81–104.
3. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности : Учеб. Пособие. Ярославль : Изд-во Ярослав. госуд. ун-та, 2002. 173 с.
4. Назаров О.О. Особливості професійної діяльності працівників чергово-диспетчерських служб екстреного виклику МНС України. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків : УЦЗУ, 2007. С. 203–216.
5. Сергиенко Н.П. Психологические особенности принятия решения личностью. IV Міжнародна науково-практична конференція «Сучасний стан розвитку екстремальної та кризової психології», Харків, НУЦЗУ, 2017. 263–266с.
6. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 276 с.

Serhiienko N. P. Features of adoption of decisions by employees of employee employees

Making decision by the personality has always been and remains an urgent problem for scientists of different branches of knowledge. Psychology occupies among them one of the decisive places, since decision-making as a subjective choice of personality, most clearly identifies its features, abilities and opportunities, influencing the change of different situations, forming an active life position, determining the choice of the optimal path of formation.

112 emergency services often have to deal with various freelance and extreme situations that require immediate and clearly coordinated solutions. These situations have a high degree of stress-making and conflict-relatedness, while the importance of specialist's behavior is significant: typological features of character, type of behavior in a conflict situation, constitutional factors: degree of emotional stability, subordination-dominance, degree of conformality, and other individual-typological peculiarities of an employee's personality.

A special place in the activities of these services is the problem of making decisions, which appears as a complex system that combines various functions of consciousness (memory, perception, imagination, thinking) and factors of external influence on this activity.

Specialists in the sphere of psychology believe that decision-making, as well as the exchange of information, is an integral part of any activity, including such a specific as an 112 emergency service. In essence, the decision-making is the choice of an alternative, that is the definition of how to be done in a particular case, which ways of behaviour prefer to achieve the goal.

The results of recent socio-psychological studies have shown that the age of a person is a significant factor in the style of taking risky decisions. In the 25-40 years, responsible decisions are making quickly, often on the first impression is not justified. In the 45-60 years, decisions are making more slowly, based on a comprehensive evaluation of the data, they are more reasonable. At the same time, it was established that the older and more experienced person is worried about making decisions mostly.

Key words: *personality features, making decision, emergency situations, emergency service.*

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.964.2:33
DOI

M. S. Velykodna

PhD in Psychology, Clinical psychologist,
Psychoanalyst of Ukrainian Association of Psychoanalysis and European Confederation
of Psychoanalytic Psychotherapies,
Senior Lecturer of Practical Psychology Department
Kryvyi Rih State Pedagogical University

PSYCHOANALYTIC STUDY ON PSYCHOLOGICAL FEATURES OF YOUNG MEN “MILLIONAIRES” IN MODERN PROVINCIAL UKRAINE

The article is based on three cases of private psychoanalytic work with successful businessmen from central and northern parts of Ukraine. The research methodology was psychoanalytic theories devoted to the unconscious meanings of money and the role of money in the psychoanalytic setting, including object theory, drive theory, psychosexual development theory, narcissism theory, Oedipus complex, transference and resistance. What presents the interest of this study are the cases when those who grew up in poverty finally obtains such a desired object – money, wealth, however, something unconscious hinders this person to get satisfied by it and even to admit obtaining it. The presented clinical work was conducted as classic psychoanalysis in person with different duration: 5, 10 and 46 months. Men were asked to tell whatever comes to mind: thoughts, memories, dreams, phantasies, feelings etc. The role of psychoanalyst was to hear specific connections between patient's stories and to analyze them together with the patient. The cases presented highlight several psychological features of young men “millionaires” who suffer from their own success. 1. Sensitivity to Father's (real or symbolic) acceptance of their business and financial success. 2. Activation of unconscious Oedipus complex and Complex of castration because of the risk to dethrone the Father in reality, with experiences of guilt, fear and expectation of punishment. 3. Projection of their own envy, hate, wish to avenge and killing phantasies into external objects (friends, partners, psychoanalyst) with building individual defensive strategies from them. These psychological features were associated not only with suffering and psychopathological symptoms but also with impossibility to continue business development. In addition, the cases analyzed in the article show some difficulties in building business connected with the generations gap. Fathers from the USSR or the 90s teach their sons to act in the way that is not relevant for successful careers nowadays. This latent or manifested struggle between generations may be an important factor in abovementioned psychological features.

Key words: psychoanalysis, psychoanalytic study, psychology of business, men studies, psychology of money.

Introduction. Nowadays Ukrainians have a variety of opportunities to start their business with customers from Ukraine and abroad. Statistic platform “YouControl” shows growth in the number of entrepreneurs during 2019 year by 4%. In psychological care service me and my colleagues [1–4] observe increasing interest to different psychological assistance from business owners and managers: counseling, coaching, training, psychological support, psychotherapy and psychoanalysis. My psychoanalytical work with businessmen in several cities from central and northern parts of Ukraine shows some tendencies associated with psychological difficulties in case when someone succeeds in business and becomes a “millionaire” (in hryvnia).

I would mark these troubles as experiences of guilt, shame, anxiety and fear. We should suppose that at least particularly such experiences are determined by distrust to government and economic development [5]. However, in specific cases some other reasons were discovered, connected with both unconscious processes and social conditions.

Purpose of the Study. The aim of this article is to share the results of psychoanalysis of psychological features of three young successful businessmen from provincial Ukraine (towns with less than 1 million citizens).

Theoretical background. Psychoanalysis has been attentive to the issue of unconscious meanings of money and wealth since S. Freud wrote his

famous “The interpretations of dreams” (1900) [6], “Character and anal eroticism” (1908) [7] and “Notes upon a case of obsessional neurosis” (1909) [8]. The detailed history of further psychoanalytic study on unconscious aspects of money was described by E. Bornemann [9]. However, to summarize several important points which were formulated from the beginning of psychoanalytic thought we would like to mention that K. Abraham [10], E. Jones [11], O. Fenichel [12], S. Ferenczi [13] and S. Freud [6–8] himself elaborated the conception of money for the unconsciousness as:

- an object of anal drive: to hold and to release [7; 8; 10; 11; 13];
- symbolic representation of potency, “Phallus”: to own (to be phallic) or to be castrated [7; 8; 12];
- an object of fetishism: to own, denying the absence [13];
- something symbolizing time and “debt” to the other [6];
- an object of oral drive: to support and be supported [12];
- a way of satisfaction of narcissistic needs by wealth: to be loved and to get self-regard [12].

In addition, attitudes to money and wealth were widely analyzed by mentioned psychoanalysts through the specific unconscious processes: drives functioning, principles of pleasure and reality, anal-erotic conflict, castration complex etc.

Another important aspect of the meaning of money is its place in psychoanalytic clinical work, especially transference-countertransference area and resistance. As authors highlighted a psychoanalyst should pay attention to the process of setting fees and establishing some special payment arrangements as significant markers of transference [14; 15; 16; 17]. What is not less important is breaching these arrangements, such as forgetting to pay in general or on time, attempts to pay extra or to pay ahead for a number of sessions, changes in methods of payment (either in cash or via bank transfer). It is also useful for psychoanalyst to understand his or her own attitudes to money before theorizing this concept in the context of a specific clinical case or metapsychology in general because, as M. Dimen once wrote, “As psychoanalytic pockets slowly emptied, psychoanalytic journals began to fill up with articles on money” [16, p. 75].

What presents the interest of this study are the cases when someone who grew up in poverty finally obtains such a desired object – money, wealth, however, something unconscious hinders this person to get satisfied by it and even to admit obtaining it.

Method and procedure. Here classic psychoanalytic study was used, namely, psychoanalysis on a couch 4 times a week with different duration: 5, 46 and 10 months. Men were asked to tell whatever comes to mind: thoughts,

memories, dreams, phantasies, feelings etc. The role of psychoanalyst was to hear specific connections between patient’s stories and to analyze them together with the patient. To avoid premature generalizations, conclusions of these observations were formulated as separate cases. In order to keep confidentiality personal information about each patient was concealed. Patients were informed on the first session about the possibility of being published as anonymous.

Results. Mr. A (22 years old) asked for psychoanalysis because of panic attacks and anxiety while traveling by planes, trains or buses. He grew up in a full family with one elder brother and always spoke about parents with respect and gratefulness.

Mr. A made his first web-site while studying at school. After entering the university at the Faculty of Programming he succeeded in making online shops. Since the third semester (~ 19 years old) he was selling cheap copies of expensive clothes to Internet users by his own online shop. As he was his only manager, accountant and programmer Mr. A soon failed his exams and left the university with no regret. Interestingly, several years earlier his brother had dropped out of the same faculty. Their father, a simple worker, was very upset because of that.

Next year Mr. A had a great success and helped several friends to start their online-business. His income increased significantly so at the age of 20 he moved with his friends to the capital of a neighboring state. They rented an expensive apartment, bought a fancy car (“Mustang”), had a lot of fun and sex. By the end of the year Mr. A felt bored and his friends started to take drugs. That is when his anxiety begun. Seeing the danger in such a way of life Mr. A started a physical training program at the gym (like his father does), however, as soon as he succeeded to build muscles the first panic attack occurred. At that moment he made a decision to go back to the motherland. He rented there an apartment close to his parents and started a relationship with a young woman whom he did not love. Mr. A spent less time with his work and his income stopped increasing. He had enough money for traveling but became afraid of planes, trains and buses. Moreover, it was important that he tried to keep in secret from parents how much money he had and to avoid making expensive gifts.

Psychoanalytic study of this case showed very clearly how Mr. A avoids situations when he looks smarter, richer, stronger or more successful than other men: his elder brother, friends and especially his father. Such situations cause anxiety and, lately, panic attacks. To cope with these feelings and symptoms he used “acting out” by interruptions of activities and deleting differences between him and others. He succeeded in this defensive strategy until his friends started taking drugs, thus, they made the difference, where he looked better. In psychoanalytic terms, he was busy

with supporting the Other to be potent, “Phallic”, “non-castrated” [18; 19]. And when the mission could fail Mr. A felt anxiety as if it could dethrone or kill his father in reality [19; 20]. So, the last thing that could keep him calm was to settle near the father to be sure that he was alive and still “phallic”. Growing objective financial difference between them made him afraid to lose an “ideal father”. After working out these phantasies through psychoanalysis his panic attacks and anxiety disappeared. He started to travel to neighboring towns and created new ideas for his business.

Mr. B (37 years old) asked for psychoanalysis to improve his relationships with other businessmen. He felt shy and incompetent at business conferences and could not get acquainted with someone because of fear of being ridiculed. He had several technical services and a plant, producing building materials, though he grew up in a rather poor family. His father, a military man, talked much about shame in Mr. B’s childhood: “It would be a shame if my son created a family without his own house”, “It is a shame to be lazy or greedy”, “It is a shame if you do not help your younger siblings”. Mr. B has been taught that he should work hard, be modest in wishes and give his siblings all he can. His mother was a housewife when he was a child (often pregnant or nursing) and then worked as a secretary.

Mr. B spoke much about his “bad sides”, limitations and how expert other people are. He often looked for someone “knowledgeable” whom to listen to and was disappointed in himself when failed to follow the advice. He had four sons, tried to be a good, loving father for children and still helped his adult younger brother. But Mr. B could never accept his own success: in business, relationships and even parenting. When something went wrong the other never was guilty. There was a question in psychoanalysis: why it is so important for him to insist that it is he himself, who loses, fails and makes mistakes?

The answer was found through the analysis of transference. We discovered a fear that the psychoanalyst will punish or abandon him. Later he admitted he had a very expensive car and parked it far from my office, like he did with some other people: sometimes he borrowed his brother’s car (a cheaper one). He was sure that no one wants him to succeed and expected envy, hate and wish to avenge him because of his achievements. And his associations about it brought him to the image of the father every time.

On the one hand it was about the denied side of father’s personality; being a man “from the USSR” father hated rich people, called businessmen “speculators”, despised “easy” money, but insisted that everybody should work and earn enough money for his family (that is now not quite realistic without making business). And there was a conflict between a desire to be like his father said and a fear to become someone

whom father would hate. That is why in phantasies Mr. B always was “not so rich”, “not so smart” etc. On the other hand, we see here results of splitting and projection, where his own envy, hate, wish to avenge and killing phantasies are placed into the object [22], and he has to atone guilt all the time because of fear of punishment [18]. By the last year of psychoanalysis, he had built more realistic relationships with his parents and allowed himself to compete more in his business. Eventually, he has extended his business for other regions and foreign countries.

Mr. C (25 years old) came to psychoanalyst because of drinking much alcohol every weekend since he was 16. He could not build close relationships because of anxiety and met women only for sex and exceptionally when he was drunk. We discovered later that all women he chose for attempts to build a relationship were from other cities. Besides, when he was stressed he felt a desire to go somewhere from his native town. We have analyzed that this desire was based on a fear of being caught. In his phantasies someone criminal or governmental could notice him in the town because of his bright and very expensive car and would be interested how such a young man could afford it. From Monday to Friday Mr. C was alone, managing his business, playing music and visiting a teacher of literature. He avoided appearing in public places and could only come for a few minutes to a cafe just to buy a cup of coffee and go out. That was also about his fear of being caught. Nevertheless, on the weekends he spent time with friends by drinking. He even bought good cars for these friends with rational explanation: to help himself with business or to make business for friends. But they just took cars and continued to spend his money.

Associations about the topic of drinking alcohol were about Mr. C’s depressed mother and successful step-father, who was a businessman. The step-father always told Mr. C that he had stupid business-ideas, so it would be better to learn a simple worker’s profession. That was a man, who made business in the 90s and believed in cheap goods and local criminal support as the best base for gaining money. From 16 to 22 years Mr. C brought his business-ideas to the step-father to discuss and to get advice, but heard the same. After this period, he finally starts his on-line business and ceases any communication with a step-father. He has never seen his real father because his parents broke up during the pregnancy and the only information he had about his father was his name and that he lived in the same town.

Psychoanalytic study of Mr. C’s fears, acts and wishes allowed to discover that there was an unconscious phantasy about someone very powerful and all-seeing, who will notice him, catch and become mad because of his success. It was supposed that this object is the Father’s name [19], made by an

example of the step-father, but symbolizing his real biological father: very strong, powerful and attentive to everyone who will dare to compete with him. On one session he told about a young woman from Mr. C's native town whom he liked, but could not start a relationship with her because of irrational anxiety. The interpretation which had a strong influence was: "Of course! Till you are not acquainted with your father and know nothing about him, every girl in this town could be his daughter". The father you do not know can be ideal, very potent and attentive, watching you stealthily. It is a great pleasure to be a son of such a father and a big fear: you cannot do business in "his" town, show your talents, chose women etc [18; 20; 21]. Drinking alcohol allowed Mr. C to risk and go to public places, act brightly in the town, and after that he waited all the week when someone would come to catch him (that was an unconscious desire to meet his father). By Friday he felt depressed and disappointed and tried once more.

After working out this topic through psychoanalysis, he finally met his biological father and his family, stopped moving to different towns and started one more business, a local one. Interestingly, he purchased an even brighter and more expensive car.

Conclusions. The cases presented here highlight several psychological features of young men "millionaires" who suffer from their own success:

- Sensitivity to the Father's (real or symbolic) acceptance of their business and financial success.
- Activation of Oedipus complex and Complex of castration because of the risk to dethrone father in reality, with experiences of guilt, triumph, fear and expectation of punishment.

- Projection of their own envy and aggression into external objects (friends, partners, psychoanalyst) with building individual defensive strategies from them.

These cases also show some difficulties in building business connected with the generations gap. Fathers from the USSR or the 90s teach their sons to act in the way that is not relevant for successful careers nowadays. This latent or manifested struggle between generations may be an important factor in abovementioned psychological features.

In addition, we consider it promising to explore these psychological tendencies also from social and economic points of view, reinforcing them with a psychoanalytic approach to the psychology of wealth, success and money in general, as D. Bennett suggested [23].

References:

1. Kot, V. (2017) Psykhologhichni umovy profesijnoji samorealizaciji pracivnykiv sfery reklamnogho biznesu. Dissertation. Kyiv, NAPS of Ukraine 260 p. (in Ukrainian).
2. Karamushka, L.M., & Ghnuskina, Gh.V. (2018). Psykhologhija profesijnogho vyghorannja pidpryjemciv. Monograph. Logoc, Kyiv, Ukraine. 128 p.
3. Zhigailo, N. (2018) Psychology of business, leadership and communications as a prospective scientific directions in Ukraine and Europe. *Visnyk of the Lviv University. Series Psychological science*. Issue 3. P. 103–108.
4. Ostapenko, I.V., & Sosnjuk, O.P. (2017). Psykhologhichnyj analiz typovykh problemnykh sytuacij u systemi profesijnoji vzajemodiji upravlynciv. *Ukrajinsjkyj psykhologhichnyj zhurnal*, 3(5), 165–181. (in Ukrainian).
5. Ostapenko, I.V., & Sosnjuk, O.P. (2017). Psychological analysis of the typical problematic situations in managers' professional relations system. *Ukrainian psychological journal*, 3(5), 165–181.
6. Bondarevskaya, I. (2019) Trust in news media, citizenship activity of resistance and national identity of Ukrainian adolescents. *Political and Economic Self-Constitution: Media, Citizenship Activity and Political Polarization*. Proceedings of the VII international scientific and practical seminar, Padua, Italy, P. 18–24.
7. Freud, S. (1900). The interpretation of dreams. *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. 3.
8. Freud, S. (1959). Character and Anal Erotism. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume IX (1906–1908): Jensen's 'Gradiva' and Other Works* (pp. 167–176).
9. Freud, S. (1955). Notes upon a case of obsessional neurosis. In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume X (1909): Two Case Histories ('Little Hans' and the 'Rat Man')* (pp. 151–318).
10. Bornemann, E (1976). *The Psychoanalysis of Money*. New York : Urizen Books.
11. Abraham, K. (1923). Contributions to the theory of the anal character. *International Journal of Psycho-Analysis*, 4, 400–418.
12. Jones, E. (1923). Anal-Erotic Character Traits. *Papers on Psychoanalysis*. New York : W. Wood & Co., 1923. Chap. 40.
13. Fenichel, O. (1938). The drive to amass wealth. *The Psychoanalytic Quarterly*, 7(1), 69–95.
14. Ferenczi, S. (1956). The ontogenesis of the interest in money (1914). *Sex in Psychoanalysis*, 319–332.
15. Kreuger, D. (1986). The last taboo: Money as symbol and reality in psychotherapy and psychoanalysis. *Brunner/Mazel, New York*.
16. Herron, W.G., & Welt, S.R. (1992). *Money matters: The fee in psychotherapy and psychoanalysis*. Guilford Press.
17. Dimen, M. (1994). Money, love, and hate contradiction and paradox in psychoanalysis. *Psychoanalytic Dialogues*, 4(1), 69–100.

18. Berger, B. (2019). Discussion of "The Therapeutics of the Fee in Psychoanalysis". *Psychoanalytic Dialogues*, 29(5), 575-582.
19. Freud, S. (1955). *Analysis of a phobia in a five-year-old boy*. In The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume X (1909): Two Case Histories ('Little Hans' and the 'Rat Man'). pp. 1–150.
20. Lacan, J. (2011). The seminar of Jacques Lacan: Book V: *The formations of the unconscious: 1957–1958*.
21. Freud, S. (1920). *Totem und Tabu: einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*. Internationaler psychoanalytischer verlag.
22. Freud, S. (2014). *Inhibitions, symptoms and anxiety* (1926). Read Books Ltd.
23. Klein, M. (1957). Envy & gratitude. *Psyche*, 11(5), 241–255.
24. Bennett, D. (2011). Money is laughing gas to me (Freud): a critique of pure reason in economics and psychoanalysis. *New Formations*, 72(72), 5–19.
-

Великодна М. С. Психоаналітичне дослідження психологічних особливостей молодих чоловіків «мільйонерів» у сучасній провінційній Україні

У статті розкрито тему психологічних особливостей сучасних українських чоловіків-бізнесменів із невеликих міст центральної частини України у разі досягнення ними фінансового успіху. Як теоретичне підґрунтя використано психоаналітичні дослідження значення грошей для позасвідомого суб'єкта та для здійснення клінічної психоаналітичної роботи. Інтерес цієї роботи був побудований довкола випадків, коли суб'єкт, що зростає у бідності, отримує бажаний об'єкт – гроші, але має труднощі не лише в отриманні задоволення від цього, а й у визнанні свого статку. В емпіричній частині авторка наводить три випадки роботи з чоловіками у приватній психоаналітичній практиці, що проходили методом класичного психоаналізу на кушетці з різною тривалістю: 5, 46 та 10 місяців. Чоловіки зверталися до психоаналітика у зв'язку з переживанням тривоги, панічних атак, страхів перед іншими, алкоголізацією. На основі аналізу цих випадків загалом та індивідуальної симптоматики кожного аналізанта було сформульовано низку виявлених психологічних тенденцій у чоловіків «мільйонерів»: 1) чутливість до прийняття власного соціального чи фінансового успіху з боку реального або символічного Батька; 2) активація Едипального і кастраційного комплексів через ризик перемогти батька, з відповідним почуттям провини, триумфу, страху і очікування покарання; 3) проекція власної заздрості та агресії на зовнішні об'єкти з побудовою індивідуальних стратегій захисту від них. Показано, що виявлені тенденції не лише лежать в основі страждань та симптоматик, але й обмежують суб'єкта у подальшому розвитку бізнесу. Підкреслено роль різниці поколінь як одного з можливих чинників формування описаних психологічних труднощів: батьки з досвідом із СРСР та з 90-х дають своїм синам протирічні настанови, які не є актуальними для досягнення успіху сьогодні. Інстанція Над-Я, сформована під впливом цих настанов, створює додатковий тиск на суб'єкта як на «спекулянта» чи «бандита» через власну заможність. Отже, виявлені особливості можна розглядати не тільки в контексті психодинаміки суб'єкта, але й у дискурсі соціального.

Ключові слова: психоаналіз, психоаналітичне дослідження, психологія бізнесу, психологія грошей, чоловічі дослідження.