

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ СУСПІЛЬНИХ НАУК
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 4



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

*Науковий вісник включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)*

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Михайлишин У.Б. – *д-р психол. наук, професор*

Відповідальний

секретар: Смук О.Т. – *канд. психол. наук*

Члени редколегії:

Корольчук В.М. – *д-р психол. наук, професор*

Корольчук М.С. – *д-р психол. наук, професор*

Раєвська Я.М. – *д-р психол. наук, доцент*

Хміляр О.Ф. – *д-р психол. наук, професор*

Ендріулайтієне Ауксе – *д-р психол. наук, професор*

Конрад Яновський – *PhD, віце-декан факультету психології*

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet

Вченою радою Державного вищого навчального закладу

«Ужгородський національний університет», протокол № 12 від 21.12.2021 року.

Науковий журнал «Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія»

зарєєстровано Міністерством юстиції України (Свідоцтво про державну реєстрацію

друкованого засобу масової інформації серія КВ № 24630-14570Р від 20.11.2020 р.)

На підставі Наказу Міністерства освіти та науки України № 1017 від 27 вересня 2021 року (додаток 3)

журнал внесений до переліку фахових видань категорії «Б».

Офіційний сайт видання: www.psy-visnyk.uzhnu.uz.ua

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату

за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Автори статей несуть всю повноту відповідальності

за зміст статей, достовірність даних, фактів, цитат, рівень незалежності отриманих результатів.

ISSN 2786-5010 (Print)

ISSN 2786-5029 (Online)

© Ужгородський національний університет, 2021

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Льошенко О. А., Кондратьєва В. І., Кириленко Т. С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕННЯ ПРО ЧАСОВУ ПЕРСПЕКТИВУ У МОЛОДИХ ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ ЖИТТЄВИМИ СМИСЛАМИ.....	7
Сандал О. С. КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНИХ СТИЛІВ У ОСІБ З ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ.....	12
Степаненко Л. В. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОПІНГ-ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІВ У РІЗНИХ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ.....	17

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Зозуль Т. В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДЖЕРЕЛ І ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЕРОТИЧНОГО КОДУ ОСОБИСТОСТІ.....	22
Синишина В. М. ЕУТИМНІ ТЕХНІКИ ЯК ПРОФІЛАКТИКА ТА АНТИКРИЗОВА ІНТЕРВЕНЦІЯ У ВИПАДКУ АКТУАЛЬНОЇ СУЇЦИДАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ.....	27

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Богдан Т. В. ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ.....	33
Зіборова О. О. ЦІЛІСНА ГРУПА ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ МАТЕРИНСЬКОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	37
Коструба Н. С., Хвесик Ю. Ю. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА СТУДЕНТА У МЕДІАСЕРЕДОВИЩІ.....	41
Куравська Н. В., Лукеча І. М., Гошків В. В. ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	45
Курова А. В. СИТУАЦІЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У ПАРАДИГМІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ СУСПІЛЬСТВА.....	51
Кушнір Ю. В., Яремійчук О. В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ КОГНІТИВНИМИ СТИЛЯМИ.....	56
Сидоренко Ж. В., Слободянюк О. С. ПІДВИЩЕНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ОЗНАКА ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 (НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ).....	60
Ситнік С. В. КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА У ОСІБ З РІЗНИМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЮ.....	65

ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Пономаренко Я. С. РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ ЗДІЙСНЕНOSTІ.....	72
---	----

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Августюк М. М. ТОЧНІСТЬ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНИТОРИНГУ У РОЗРІЗІ СКЛАДНОСТІ / ЛЕГКОСТІ ЗАВДАНЬ.....	76
Блохіна І. О. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ.....	82
Волинчук О. В. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМПАТІЇ ТА СУВЕРЕННОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ СТУДЕНТІВ.....	87
Дметерко Н. В., Шайда О. Г. ГЛИБИННЕ ПІЗНАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМИ ЯК УМОВА САМООРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ.....	93
Кухар Т. В. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ КУРСАНТІВ АКАДЕМІЇ ДПТС.....	97
Новікова Ж. М. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОВІДНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ І РІВНЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОУПРАВЛІННЯ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	102
Савицька Т. В., Горбенко Є. В., Малжар Н. М. СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ НА ПРОПЕДЕВТИЧНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....	108

Смольська Л. М. СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ: КРЕАТИВНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	113
Соколова І. М., Шайхлісламов З. Р., Горбенко В. Ю. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ В СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	118

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Калініна Т. С., Самойлова І. В., Кондратенко В. О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	124
Соколова Г. Б., Тодоров П. І., Коханець О. Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРЕНЕРІВ ЄДИНОБОРСТВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ СПОРТСМЕНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ.....	129
Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	134
Шевчук В. В. ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....	139

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Проданова О. М. МОТИВАЦІЙНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ТА ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВОГО СТАНУ.....	145
--	------------

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Заріцька Н. М. МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ.....	150
---	------------

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Loshenko O. A., Kondratieva V. I., Kyrylenko T. S. PSYCHOLOGICAL PERCEPTION FEATURES OF TIME PERSPECTIVE FOR YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT LIFE MEANINGS.....	7
Sandal O. S. COMPLEX METHOD FOR RESEARCH OF FEATURES OF EMOTIONAL STYLES IN PERSONS WITH TRAUMATIC EXPERIENCE.....	12
Stepanenko L. V. COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING-PROTECTIVE MECHANISMS OF PSYCHOLOGISTS IN VARIOUS STRESSFUL SITUATIONS.....	17

MEDICAL PSYCHOLOGY

Zozul T. V. THEORETICAL ANALYSIS OF SOURCES AND MEANS OF PERSONALITY'S INDIVIDUAL EROTIC CODE FORMATION	22
Synyshyna V. M. EUTIME TECHNIQUES AS PREVENTION AND ANTI-CRISIS INTERVENTION IN CASE OF ACTUAL SUICIDE ORIENTATION.....	27

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Bohdan T. V. FEATURES OF COGNITIVE PROCESSES IN THE ELDERLY.....	33
Ziborova O. O. INTEGRATED GROUP AS A TECHNOLOGY OF OPTIMIZATION OF MOTHER'S ATTITUDE TOWARDS A CHILD WITH SPECIAL NEEDS.....	37
Kostruba N. S., Khvesyk Yu. Yu. PSYCHOLOGICAL SECURITY OF STUDENTS IN THE MEDIA ENVIRONMENT.....	41
Kuravska N. V., Lukecha I. M., Hoshkiv V. V. GENDER FEATURES OF PREDISPOSITION TO THE VICTIM BEHAVIOR OF STUDENTS.....	45
Kurova A. V. SITUATION OF UNCERTAINTY IN THE PARADIGM OF MODERN CHALLENGES OF SOCIETY.....	51
Kushnir Yu. V., Yaremiichuk O. V. FEATURES OF MANIFESTATION OF STRESS RESISTANCE IN PERSONS WITH DIFFERENT COGNITIVE STYLES.....	56
Sydorenko Zh. V., Slobodianiuk O. S. INCREASED ANXIETY AS A SIGN OF PERSONAL HEALTH DISORDERS IN THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC (ON THE EXAMPLE OF STUDENT YOUTH).....	60
Sytnik S. V. CONFLICT BEHAVIOR IN PERSONS WITH DIFFERENT LOCUS OF CONTROL.....	65

LEGAL PSYCHOLOGY

Ponomarenko Ya. S. THE ROLE OF EMOTIONS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF POLICE OFFICERS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONALITY'S FULFILLMENTITY.....	72
---	----

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Avhustiuk M. M. METACOGNITIVE MONITORING ACCURACY IN TERMS OF COMPLEXITY / EASE OF TASKS.....	76
Blokhina I. O. PSYCHOLOGICAL CAUSES ANXIOUSNESS OF STUDENTS.....	82
Volynchuk O. V. THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMPATHY AND THE SOVEREIGNTY OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL SPACE.....	87
Dmeterko N. V., Shaida O. H. DEEP COGNITION OF A PERSONALITY PROBLEM AS A CONDITION FOR SELF-ORGANIZATION OF THE SUBJECT'S REFLEXIVE THINKING	93
Kukhar T. V. THE PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF STUDENTS FROM THE ACADEMY OF THE STATE PENITENTIARY SERVICE.....	97
Novikova Zh. M. RESEARCH OF LEADING MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION AND LEVEL OF ABILITY TO SELF-GOVERNANCE IN STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING.....	102

Savytska T. V., Horbenko Ye. V., Madzhar N. M. STRATEGY FOR OVERCOMING STRESS STATED BY FOREIGN STUDENTS AT THE PROPAEDEUTIC STAGE OF EDUCATION.....	108
Smolska L. M. STRESS RESISTANCE AND RESILIENCY: THEIR FORMING BY CREATIVE MODEL IN MODERN CONDITIONS.....	113
Sokolova I. M., Shaikhislamov Z. R., Horbenko V. Yu. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-ATTITUDE IN STUDENTS-PSYCHOLOGISTS.....	118

SPECIAL PSYCHOLOGY

Kalinina T. S., Samoiloiva I. V., Kondratenko V. O. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	124
Sokolova H. B., Todorov P. I., Kokhanets O. H. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MARTIALLY COACHES WHICH EDUCATE ATHLETES WITH HEARING IMPAIRMENTS.....	129
Dorozhko I. I., Malykhina O. Ye., Turishcheva L. V. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH SEN IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	134
Shevchuk V. V. GENERAL CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS.....	139

PSYCHOLOGY OF ACTIVITY IN SPECIAL CONDITIONS

Prodanova O. M. MOTIVATIONAL RESOURCES OF PERSONALITY AND EXPERIENCE OF CRISIS.....	145
--	-----

POLITICAL PSYCHOLOGY

Zaritska N. M. MEDIALITERACY IN THE CONTEXT OF PROVIDING INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY IN HYBRID WAR: RESULTS OF THEORETICAL ANALYSIS.....	150
--	-----

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.1>

Льошенко О. А.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри експериментальної та прикладної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

Кондратьєва В. І.

*кандидат філософських наук,
асистент кафедри експериментальної та прикладної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

Кириленко Т. С.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕННЯ ПРО ЧАСОВУ ПЕРСПЕКТИВУ У МОЛОДИХ ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ ЖИТТЄВИМИ СМИСЛАМИ

PSYCHOLOGICAL PERCEPTION FEATURES OF TIME PERSPECTIVE FOR YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT LIFE MEANINGS

Стаття висвітлює результати дослідження усвідомленості часових перспектив у їх взаємозв'язку з різними смисложиттєвими орієнтаціями української молоді. Визначені базові підстави для осмислення поняття часової перспективи особистості, проаналізовані підходи до визначення змісту поняття «часова перспектива». Розглянута й обґрунтована актуальність дослідження проблеми чинників задоволеності життям у молодому віці та її зв'язку з усвідомленням часу та часової перспективи. Було проведено онлайн-дослідження особливостей зв'язку часової перспективи та смисложиттєвих орієнтацій у молодих людей віком від 18 до 27 років загальною кількістю 75 осіб. Для дослідження життєвих смислів особистості використовувався опитувальник смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва. Використовуючи шкалу смисложиттєвих орієнтацій, ми виділили три групи випробуваних: із низьким рівнем життєвих смислів (11), із середнім (46) і високим (18). Для оцінки якості емоційних переживань особистості ми використали опитувальник суб'єктивного благополуччя в адаптації М.В. Соколової, що оцінює якість емоційних переживань досліджуваної особи у діапазоні від оптимізму, бадьорості та впевненості у собі до пригніченості, дратівливості та почуття самотності.

Для того, щоб визначити спрямованість на оцінку ставлення до часу, а через це – на оцінку ставлення особистості до навколишньої дійсності взагалі, а також до самого себе, свого досвіду і перспектив ми обрали методику часової перспективи Зімбардо. В адаптації опитувальник має 5 основних шкал: «негативне минуле», «гедоністичне сьогодні», «майбутнє», «позитивне минуле», «фаталістичне сьогодні».

Наведені результати емпіричного дослідження, згідно з якими переважна більшість молодих людей мають середні та високі рівні задоволеності. Визначені параметри часової перспективи та життєвих цінностей, які відповідають предмету дослідження, віковим характеристикам зазначених осіб.

Ключові слова: часова перспектива, особистість, цінності, світоглядні орієнтації, орієнтація на майбутнє.

This article presents the research results of time perspectives awareness in connection with different life-meaning orientations of Ukrainian youth. Reviewed and substantiated the relevance problem factors of satisfaction with life at a young age and connection with an awareness of time and time perspective. An online study was conducted on the relationship between time perspective and meaningful life orientations in young people aged 18 to 27, a total of 75 people participated in the study. A questionnaire of meaningful life orientations by D. Leontiev was used to study the life meanings of the individual. Using the scale of semantic life orientations, we identified three groups of subjects: low levels of life meanings (11), medium (46) and high (18). To assess the quality of emotional experiences of the individual, we used a questionnaire of subjective well-being adapted by M. Sokolova, which assesses the quality of emotional experiences of the subject in the range from optimism, cheerfulness and self-confidence to depression, irritability and loneliness.

In order to determine the focus on assessing the attitude to time, and therefore – to assess the attitude of the individual to the surrounding reality in general, as well as to himself, his experience and future prospects, we chose the method of Zimbardo's time perspective. In the adaptation, the questionnaire has 5 main scales: "negative past", "hedonistic present", "future", "positive past", "fatalistic present". The results of an empirical research are presented, according to the overwhelming majority of young people have average and high satisfaction. Determined features of the time perspective and the age characteristics of the studied persons corresponding to the subject.

Key words: time perspective, personality, values, world outlook orientations, future orientation.

Сучасна реальність дуже часто має фруструючий вплив на людину, не дозволяючи в хаотичному життєвому просторі знайти стійке положення і передбачити подальший шлях розвитку. Пов'язано це з тим, що горизонт прогнозованості подій наблизився настільки близько, що людина змушена реагувати лише на миттєвість, а не дивитися у перспективу віддаленого майбутнього. Невизначеність сьогодення негативно впливає на особистість, дезорганізує її існування, не дозволяючи вбудуватися у динамічний мінливий світ і, тим більше, вплинути на його ефективно конструювання. Людина поступово проявляє тенденцію до відчуження й усамітнення. Повсякденними супутниками стають тривога та втома. Виходячи з цього, у стрімкому світі, що змінюється, дуже важливо вміти ефективно планувати власне життя, вибудовувати життєву перспективу, а не бути її пасивним спостерігачем. Особливої актуальності це питання набуває у молодому віці, оскільки молодість є періодом набуття самоідентифікації і самовизначення. Щоб стати творцем власного життя, молода людина повинна вміти вибудовувати часову перспективу, а саме прогнозувати майбутнє, своєчасно й ефективно планувати та здійснювати значущі події, вміти долати життєві труднощі. У сучасних наукових дослідженнях часової перспективи молоді значна увага приділяється вивченню її розвитку та зміни упродовж онтогенезу, а також основним складнощам її формування; вивчаються зв'язки часової перспективи із соціальною ситуацією життя індивіда й актуальною поведінкою, проте погіршення соціально-економічної ситуації у країні, постійна загроза пандемії певним чином нівелює духовне становлення, формування загальнонавчаних у світі світоглядних орієнтацій молоді, здійснюючи деформуючий вплив на її свідомість, що й зумовило вибір теми наших теоретичних та емпіричних пошуків, а саме дослідження особливостей побудови часової перспективи молоддю з різними смисложиттєвими орієнтаціями. Ми переконані у тому, що підвищення суб'єктності особистості через розбудову її ціннісно-сміслових структур і рефлексії дозволить сформувати особистісну цілісність і стабільне, стійке сприйняття життя, що забезпечує успішне протидію зовнішнім негативним впливам.

Дослідження дозволяють нам зробити висновки щодо важливості вивчення часової перспективи в аспекті впливу на життя загалом: по-перше, допомагає ефективніше планувати власну діяльність для інтенсифікації темпів реалізації особистісного потенціалу (Е.І. Головаха, С. Мадді, А.А. Кронік) [4]; по-друге, впливає на мислення людини: релевантний пошук певних шляхів вирішення завдань, нових можливостей і флексибільності (Д.О. Леонтьєв) [6]; по-третє, визначає цілісне ставлення людини до власного життя: регулює мотиви, формує смисли та коригує подальші шляхи розвитку (Дж. Нюттен, В.Н. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн).

Всі зазначені процеси об'єднує та систематизує феномен часової перспективи [7].

Часова перспектива – це сукупність уявлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє, що одночасно існують у певний момент часу. Відмінності у часовій перспективі з'являються через те, що для людини час задається визначеними межами її особистого психологічного поля у певний момент. Вона бачить не тільки своє справжнє, а й має у своєму розпорядженні набір очікувань від майбутнього-найближчого до досить віддаленого [8].

Водночас часова перспектива включає в себе і психологічне минуле особистості: отриманий досвід завжди впливає на процес становлення самосвідомості. Саме тому часова перспектива грає важливу роль у визначенні характеру онтогенезу і формуванні почуття реальності щодо часу.

Поняття «майбутня часова перспектива» науково обґрунтували К. Левін і Л. Франк. На думку К. Левіна, майбутня часова перспектива є своєрідною самопроекцією людини у майбутнє та відображає всю систему її мотивів, виходячи за межі наявної мотиваційної ієрархії. Схожої думки дотримується Б.В. Зейгарник, розуміючи під часовою перспективою «включення майбутнього, минулого, реального та ірреального планів життя у план даного моменту» [3], тоді як Л. Франк вказаний феномен пов'язує із ціннісним баченням людиною довкілля і вважає перспективу майбутнього детерміновану теперішнім особистості, де майбутнє контролює і спрямовує поведінку індивіда [1].

Т. Гісме використовує термін «орієнтація на майбутнє» для відображення загальної здібності передбачувати, структурувати, висвітлювати когнітивну розробку планів і проєктів; міру зацікавленості, включеності та залученості у майбутнє.

Поряд із поняттям часової перспективи поширеними є поняття «життєвої перспективи», «психологічної перспективи», «перспективи майбутнього», «особистісної перспективи» та ін. Деякі науковці дотримуються думки, що наприклад, поняття часової та життєвої перспективи є тотожними [1]. Ми будемо оперувати поняттям часової перспективи як сукупності уявлень людини про власне майбутнє, як багатомірного образу майбутнього, зумовленого минулим і сьогоденням особистості.

Науковим колективом факультету психології КНУ імені Шевченка було проведено онлайн-дослідження особливостей зв'язку часової перспективи та смисложиттєвих орієнтацій молоді віком від 18 до 27 років загальною кількістю 75 осіб. Із них 52 особи жіночої статі та 22 – чоловічої.

Для дослідження життєвих смислів особистості був обраний опитувальник смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва. Він дозволяє оцінити «джерело» сенсу життя, яке може бути знайдено людиною або у майбутньому (цілі), або у сьогоденні (процес), або у минулому (результат), або у всіх трьох складових частинах життя. Тест СЖО містить 20 пар протилежних тверджень, що відбивають уявлення про фактори свідомості життя особистості.

Для оцінки якості емоційних переживань особистості ми використали опитувальник суб'єктивного благополуччя в адаптації М.В. Соколової.

Шкала суб'єктивного благополуччя становить скринінговий психодіагностичний інструмент для вимірювання емоційного компонента суб'єктивного благополуччя. Методика оцінює якість емоційних переживань суб'єкта у діапазоні від оптимізму, бадьорості та впевненості у собі до пригніченості, драгівливості та почуття самотності.

Для того, щоб визначити спрямованість на оцінку ставлення до часу, а через це – на оцінку ставлення особистості до навколишньої дійсності взагалі, а також до самого себе, свого досвіду і перспектив, ми обрали методику часової перспективи Зімбардо. В адаптації опитувальник має 5 основних шкал: «негативне минуле», «гедоністичне сьогодні», «майбутнє», «позитивне минуле», «фаталістичне сьогодні».

Отже, згідно з результатами, представленими у таблиці 1, ми можемо побачити розподіл показників осмисленості життя у осіб віком від 18 до 27 років.

Таблиця 1

Рівні показників тесту СЖО

Субшкала	Рівні	Кількість осіб	Відсотки
Цілі	Високий	19	18,8%
	Середній	44	44,5%
	Низький	12	12,7%
Процес	Високий	16	16,6%
	Середній	39	39,4%
	Низький	20	20,6%
Результат	Високий	17	15,1%
	Середній	38	35,2%
	Низький	20	20,4%
Лкя	Високий	20	20,1%
	Середній	38	38,5%
	Низький	17	18,5%
ЛКж	Високий	22	22,5%
	Середній	39	36,6%
	Низький	14	14,5%
ОЖ	Високий	14	14%
	Середній	39	39,7%
	Низький	22	22,4%

Дані свідчать про те, що за усіма субшкалами тесту досліджувані мають середній рівень вираженості показників, а це свідчить про задовільний рівень осмисленості життя більшості представників молодого віку.

Усі респонденти мають більш занижений внутрішній локус контролю при вищому зовнішньому. Ймовірно, це зумовлено підвищеними вимогами, сучасними життєвими викликами до молодих людей зі сторони суспільства, найближчого оточення та низькою можливістю самостійно контролювати ситуацію. Таким чином, ми виявили «реалістичність» сенсу життя молодих людей, відповідність сенсу життя, з одного боку – об'єктивним умовам, з іншого – індивідуальним можливостям індивіда, а також конструктивність сенсу життя, тобто ступінь

його позитивного (або негативного) впливу на процес становлення особистості.

Використовуючи шкалу смисложиттєвих орієнтацій, ми виділили три групи випробуваних: із низьким рівнем життєвих смислів (11), із середнім (46) і високим (18). За результатами тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.А. Леонтєва для юнаків і дівчат характерний середній рівень усвідомленості життя, їх цілі та плани не завжди мають реальну опору в сьогоднішній та не завжди підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

Таблиця 2

Рівні показників опитувальника часової перспективи Зімбардо

Субшкала	Рівні осмислення	Кількість осіб	Відсотки
Негативне минуле	Високий	15	15,8%
	Середній	36	36,5%
	Низький	24	24,7%
Майбутнє	Високий	16	16,6%
	Середній	39	39,4%
	Низький	20	20,6%
Позитивне минуле	Високий	19	19,1%
	Середній	35	35,2%
	Низький	21	21,4%
Фаталістичне теперішнє	Високий	12	12,1%
	Середній	36	36,5%
Гедоністичне теперішнє	Високий	17	17,5%
	Середній	34	34,6%
	Низький	24	24,5%

За всіма наведеними субшкалами найбільш значущими є середній рівень осмислення. Субшкала «Негативне минуле» відображає загальне негативне, неприємне сприйняття власного минулого. Завдяки реконструктивній природі минулого таке негативне ставлення може бути зумовлене як справжнім досвідом неприємних чи травмуючих моментів, так і негативною реконструкцією не вкрай складних ситуацій або ж поєднанням обох варіантів. Субшкала «Майбутнє» вимірює загальну майбутню орієнтацію. Ця шкала передбачає, що у поведінці домінує докладання зусиль заради поставлених цілей і можливих винагород у майбутньому. Субшкала «Позитивне минуле». На відміну від першої шкали, яка передбачає травму, біль і жаль, ця шкала відображає добре, сентиментальне ставлення до власного минулого, коли минулий досвід і часи згадуються приємними, «Фаталістичне теперішнє» виявляє фаталістичне, безпомічне відношення до життя, особи з такою часовою орієнтацією вірять у долю і впевнені, що не можуть впливати ні на теперішні, ні на майбутні події свого життя. Субшкала «Гедоністичне теперішнє» відображає гедоністичне, ризиковане ставлення до власного часу життя і передбачає насолоду моментом, незважаючи на наслідки своєї поведінки [9].

Емпіричним шляхом встановлено, що у студентів із низьким рівнем осмисленості життя провідною

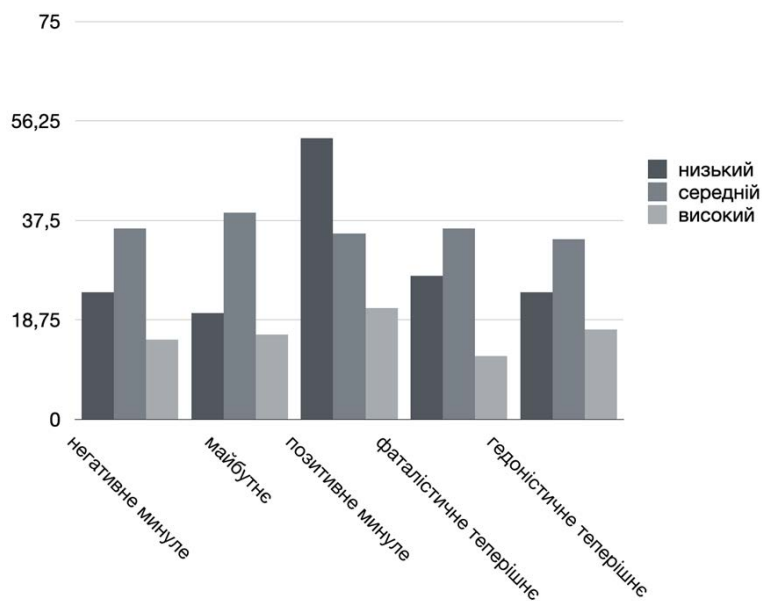


Рис. 1. Співвіднесення життєвих смислів і часової перспективи

часовою перспективою є позитивне минуле, привертають увагу помірні показники негативного минулого, фаталістичного і гедоністичного сьогодення і порівняно низькі показники перспективи майбутнього. Подібну тимчасову перспективу можна позначити як слабо орієнтовану на майбутнє (рис. 1).

У респондентів, які володіють середнім рівнем осмисленості життя, часовою перспективою є позитивне минуле, вони мають досить високі показники перспективи майбутнього, помірні показники гедоністичного сьогодення і порівняно низькі показники по негативному минулому і фаталістичним теперішньому. Подібне поєднання відповідає збалансованій і гармонійній часовій перспективі, яка дозволяє вчитися на минулому, черпати енергію і бажання із цим, будувати плани на майбутнє.

Респонденти, котрі мають високий рівень осмисленості життя, демонструють порівняно високі показники позитивного минулого, помірні показники гедоністичного справжнього, низькі показники негативного минулого і фаталістичного справжнього, а також досить високі показники перспективи майбутнього. Така часова перспектива є зверхорієнтованою на майбутнє.

Встановлено, що респонденти зі слабо орієнтованою на майбутнє часовою перспективою порівняно зі студентами, які мають збалансовану і зверхорієнтовану на майбутнє часову перспективу, мають низький рівень осмисленості життя, негативно ставляться до прожитої частини життя, мають фаталістичне ставлення до цього, сприймають власне життя як нудне

й одноманітне. Ця група випробовуваних не має чітких життєвих цілей, «живуть одним днем», мотивована на розваги й отримання задоволення, володіє екстернальним локусом контролю, не вважає себе здатними впливати на власне життя, сприймає майбутнє як ригідне і заздалегідь визначене.

Для респондентів із гармонійно-часовою перспективою характерним є володіння середнім рівнем осмисленості життя, досить позитивне ставлення до минулого, помірний рівень залученості у процес життя і задоволеності справжнім, наявність довгострокових цілей у житті, мотиваційна спрямованість не тільки на розваги й отримання задоволення, але і на самореалізацію і турботу про близьких, помірний рівень суб'єктивного контролю, а також здатності долати життєві труднощі.

Респонденти, зверхорієнтовані на майбутнє, мають високий рівень осмисленості життя, позитивно ставляться до минулого, залучені у процес життя, сприймають власне сьогодення як цікаве й емоційно насичене, а майбутнє – як мінливе і таке, що залежить від активності особистості.

Молоді люди, котрі входять у цю групу, легко визначають цілі в житті та досить наполегливі в їх досягненні, мають інтернальний локус контролю і досить виражену мотиваційну спрямованість на самореалізацію, отримання визнання з боку соціального оточення, створення сім'ї та турботу про близьких.

Таким чином, нами встановлено, що часова перспектива досліджуваних студентів характеризується незбалансованістю часових модусів: переважає орієнтація на позитивне минуле та гедоністичне теперішнє. Це свідчить про неузгодженість між змістом минулого досвіду та пов'язаних із ним переживань, баченням майбутнього та бажаннями теперішнього. У досліджуваних студентів переважає орієнтація на задоволення, які швидко змінюються, розмита реалістичність і недеференційованість майбутнього; час сприймається механістично, як нав'язаний ззовні; не розвинута цілісність сприйняття себе в часі.

Для часової перспективи молоді характерні: ціннісна та смислова ненасиченість часу (вони слабо усвідомлюють власні цілі, прагнення та наміри); сприйняття та переживання часу на полюсах крайнощів (негативне минуле – фаталістичне теперішнє); фрагментарно сприймають себе у часі; у них недостатньо сформована система ставлень особистості до власного Я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. *Время личности и время жизни* : монографія. Санкт-Петербург : Алетей, 2001. 304 с.
2. Асмолов А. О предмете психологии личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 3. С. 118–167.
3. Зейгарник Б.В. *Теория личности Курта Левина* : монографія. Москва : Книга по требованию, 2014. 119 с.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. *Психологическое время личности* : монографія. Москва : Смысл, 2008. 207 с.
5. Гусев С.А. Факторная структура переживания событий : *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2010. Т. 7. № 1. С. 104–113.

6. Леонтьев Д.А Проблема смысла в современной зарубежной психологии. *Современный человек: цели, ценности, идеалы*. 1998. № 1. С. 73–100.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 508 с.
8. Zimbardo, P.G. Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning : Positive psychology in practice, Hoboken. NJ: Wiley, 2004. P. 165–178.
9. Zimbardo P.G. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. № 6. P. 1271–1288.

Сандал О. С.

*аспірант лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх
Інституту психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

КОМПЛЕКС МЕТОДИК ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНИХ СТИЛІВ У ОСІБ З ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ

COMPLEX METHOD FOR RESEARCH OF FEATURES OF EMOTIONAL STYLES IN PERSONS WITH TRAUMATIC EXPERIENCE

У статті проаналізовано вплив на осіб із травматичним досвідом змін у звичній соціальній взаємодії, відсутність контрольованості ситуації щодо безпеки життя, викликані збройним конфліктом на сході України, пандемією COVID-19, кліматичними змінами. Обумовлено важливість під час вивчення наслідків переживання травматичного досвіду здатності регулювати емоції та відновлюватися від емоційних навантажень. Підкреслено, що саме функціонування емоційних механізмів осіб і діяльності мають вирішальне значення для підтримки благополуччя та/або приводять до різних видів психопатології. Обґрунтовано припущення про те, що дослідження особливостей емоційних стилів у осіб із травматичним досвідом є необхідною умовою основи психологічного та фізіологічного благополуччя як для індивідуального, так і для суспільного розвитку. Цим зумовлена актуальність дослідження. Визначено діагностичні методики, які дають можливість емпірично дослідити особливості емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом, який включає два блоки методик. До першого блоку методик для вивчення показників емоційних стилів віднесено когнітивну регуляцію, атрибутивні стилі, механізми психологічного захисту, емоційне відношення, позитивний та негативний афект, толерантність до невизначеності. До другого блоку методик для вивчення ознак травматичного досвіду віднесено показники дисоціації, інтенсивність перитравматичної дисоціації, симптоматичні розлади. У висновках представлено комплекс діагностичних методик для дослідження особливостей емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом, який може бути використаний у процесі здійснення психологічного корегування дезадаптивних емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом. Окреслено перспективу подальших наукових пошуків у проведенні емпіричного дослідження за допомогою підібраних методик.

Ключові слова: емоційні стилі, травматичний досвід, когнітивна регуляція, психологічний захист, афект, дисоціація, методики для дослідження емоційних стилів.

The article analyzes the impact on people with traumatic experience of changes in habitual social interaction, uncontrolled situation with regard to life safety caused by the armed conflict in eastern Ukraine, the COVID-19 pandemic, climate change. Due to the importance of studying the consequences of experiencing traumatic experiences, the ability to regulate emotions and recover from emotional stress. It is emphasized that the functioning of the emotional mechanisms of individuals and activities are crucial for maintaining well-being and/or lead to various types of psychopathologies. The assumption is substantiated that the study of the peculiarities of emotional styles in people with traumatic experiences is a necessary condition for the basis of psychological and physiological well-being for both individual and social development. This determines the relevance of the study. Diagnostic techniques have been identified that make it possible to empirically investigate the features of emotional styles in people with traumatic experiences, which includes two blocks of techniques. The first block of methods for studying indicators of emotional styles includes cognitive regulation, attributive styles, mechanisms of psychological protection, emotional attitude, positive and negative affect, tolerance for uncertainty. The second block of methods for studying the signs of traumatic experience includes indicators of dissociation, intensity of peritraumatic dissociation, symptomatic disorders. The conclusions present a set of diagnostic techniques for studying the features of emotional styles in people with traumatic experiences, which can be used in the process of psychological correction of maladaptive emotional styles in people with traumatic experiences. The prospect of further scientific research in conducting empirical research using selected methods is outlined.

Key words: emotional styles, traumatic experience, cognitive regulation, psychological protection, affect, dissociation, methods for studying emotional styles.

Вступ. Зміни у звичній соціальній взаємодії, звичок та способу життя через запроваджені соціальні обмеження, економічну нестабільність, невизначеність і відсутність контрольованості ситуації щодо безпеки життя, викликані збройним конфліктом на сході України, пандемією COVID-19, кліматичними змінами тощо, стають складними викликами для психічного здоров'я сучасної особистості, зокрема осіб з травматичним досвідом (війна, загроза застоювання зброї, фізичне насильство, нещасні випадки, пожежа/стихийне лихо, погане поводження/зневага у дитинстві, захворювання з вітальною загрозою,

згвалтування тощо), що обумовлює необхідність дослідження особливостей емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом. Під час вивчення наслідків переживання травматичного досвіду підкреслюється важливість здатності регулювати емоції та відновлюватися від емоційних навантажень, саме функціонування емоційних механізмів осіб і діяльності має вирішальне значення для підтримки благополуччя та/або приведення до різних видів психопатології. Емоційний стиль, який є необхідною умовою основи психологічного та фізіологічного благополуччя як для індивідуального, так і для суспільного розвитку осіб

з травматичним досвідом, є одним із таких механізмів. Це потребує визначення діагностичних методик, які дають можливість емпірично дослідити особливості емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом.

Проблема емоційних стилів отримала відображення в роботах низки авторів (R.J. Davidson, 2017 рік; С.Л. Рубінштейн, 2007 рік; Б.І. Додонов, 1978 рік; Л.Я. Дорфман, 1994, 1997 роки; В.А. Толочек, 2013 рік; D.M. Wardell & J.R. Royce, 1978 рік; J.R. Royce & A. Powell, 1983 рік), у яких розкрито предметну (емоційну) сферу емоційних стилів та основні підходи до їх вивчення. Авторами визначено вияви емоційного стилю на різних рівнях емоційного життя людини (ієрархічна організація властивостей характеру, контакти з іншими людьми, смаки, творча діяльність, бачення світу, уявлення про щастя, відновлення після психотравмуючих подій, здатність підтримувати позитивні почуття й емоції, здатність до емпатії, розуміння тонких невербальних сигналів співрозмовника, здатність до розпізнавання емоційних сигналів у власному тілі, розуміння власних емоцій, здатність регулювати емоції, концентруватися). Вченими проаналізовано роль емоційного стилю як діяльності в рамках концепції метаіндивідуального світу, зокрема форми емоційних стилів, такі як об'єктна (предметна) і суб'єктна (індивідуальна). Об'єктна і суб'єктна форми емоційних стилів взаємодіють, об'єктні (предметні) емоційні стилі емпірично вивчаються, проте не були виявлені. Також визначено, що емоційні стилі є своєрідним способом інтеграції внутрішнього і зовнішнього середовища суб'єкта за емоційною основою. Психологами обґрунтовано, що емоції беруть свій початок у мозку, де психологічна поведінка пов'язана з емоційними відгукками (різним людям властиві різні емоційні стилі, які є сукупністю емоційних реакцій і переживань, а також є різними за своїм видом, інтенсивністю і тривалістю), розкрито аспекти емоційних стилів. Однак щодо закономірностей функціонування емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом, які викликають адаптивні (такі, що посилюють активність організму) та дезадаптивні (такі, що пригнічують усі функції організму) емоційні стилі, а також обґрунтування діагностичних методик для їх вивчення, то ця проблема є недостатньо розробленою.

Мета дослідження. Метою статті є визначення комплексу методик для діагностики особливостей емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом.

Результати дослідження та їх обговорення. На основі аналізу літератури, наявних підходів і власного теоретичного аналізу проблеми нами було визначено психодіагностичний інструментарій «Комплекс методик для дослідження особливостей емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом», який включає два блоки методик (табл. 1). Проаналізуємо послідовно кожний із блоків методик.

До першого блоку методики для вивчення показників емоційних стилів нами віднесено когнітивну регуляцію емоцій; атрибутивні стилі; механізми психологічного захисту; емоційне ставлення; позитивний та негативний афект; толерантність до невизначеності.

Так, когнітивне регулювання емоцій виконується за допомогою когніцій, що дає змогу особі утримувати контроль над своїми емоціями під впливом, а також після загрози чи стресових ситуацій (N. Garnefski, V. Kraaij, 2001 рік). Адаптивними стратегіями вважаються позитивне перефокусування, позитивний перегляд, переміщення у перспективу, перефокусування на планування та прийняття; менш адаптивними – зосередження, самозвинувачення, звинувачення та катастрофізація. Для дослідження використовується опитувальник «Когнітивна регуляція емоцій» (N. Garnefski, V. Kraaij) в адаптації О.Л. Пісаревої, А.М. Гріценко (2011 рік) [17].

Сутність стилю атрибуції полягає у вираженні оптимістичного або песимістичного атрибутивного стилю під час пояснення постійності причин невдач та успіхів (інформація про повторюваність або поодинокість таких подій); широти невдач та успіхів (їх пояснення конкретними причинами або узагальненнями, поширення на різноманітні ситуації); персоналізації у поганих та добрих умовах (визнання власної провини або констатування власних заслуг). Для дослідження цього показника використовується тест на оптимізм «Метод визначення атрибутивних стилів» (англ. "Attributional style questionnaire", M. Seligman), модифікації Л.М. Рудіної, 2002 рік [7].

Важливими для вивчення показників емоційних стилів є типи психологічного захисту, основною функцією якого є «відмежування» сфери свідомості від негативних, травмуючих особистістю переживань. Психологічний захист поєднує протилежні наслідки для психіки осіб: не тільки позитивні, оскільки усуває та/або послаблює напруження від негативних емоційних переживань, але й негативні, адже не вирішує саму проблему, а часто ще й ускладнює її [16]. Дослідження типів психологічного захисту здійснюється за допомогою сучасної «Методики вимірювання психологічного захисту» (Е.Р. Піллогіна, Р.Ф. Сулейманов, 2020 рік) [16].

Емоційне ставлення розуміється як набір якостей особистості, які є найбільш стійкими внутрішніми станами, що впливають на ставлення особи до самої себе та світу і відображають основні компоненти буття [14]. Оцінка поточного стану діагностується за допомогою методики «Особистісний опитувальник емоційного відношення А.Т. Джерсайлд» [14].

Варто наголосити на тому, що у розумінні позитивного та негативного афекту ми солідарні з таким автором, як Є.Н. Осін (2012 рік). Він зазначає, що «афект» використовується аналогічно англійському "affect" для позначення емоційного стану або емоційної реакції загалом, на відміну від більш вузького поняття «стан афекту», що позначає короткочасну та інтенсивну емоцію». D. Watson, L.A. Clark, A. Tellegen (1988 рік) визначають високий рівень позитивного афекту (ПА) як стан приємного залучення, високої енергійності та повної концентрації на протиположності та млявості (низький рівень ПА). Високий рівень негативного афекту (НА) вони визначають як стан суб'єктивно пережитого страждання, неприємної захопленості (різною за змістом, це може бути гнів,

Комплекс методик для дослідження особливостей емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом

Назва методик	Параметри, що досліджуються
1 блок методик Методики для вивчення показників емоційних стилів	
Опитувальник «Когнітивна регуляція емоцій» (англ. “Cognitive Emotion Questionnaire”) (N. Garnefski, V. Kraaij, адаптація О.Л. Пісарєвої, А.М. Гріценко, 2011 рік)	Когнітивна регуляція емоцій у стресових ситуаціях самозвинувачення; звинувачення; прийняття; перефокусування на планування; позитивного перефокусування; зосередження; позитивного перегляду; переміщення у перспективу; катастрофізації.
Тест на оптимізм: метод визначення атрибутивних стилів (англ. “Attributional style questionnaire”) (M. Seligman, модифікація Л.М. Рудіної, 2002 рік)	Оптимістичний/песимістичний атрибутивні стилі: сталість; широта; персоналізація. 1) Сталість поганого; 2) сталість хорошого; 3) широта поганого; 4) широта доброго; 5) персоналізація поганого; 6) персоналізація хорошого. Чотири вторинні шкали, за якими результати розраховуються на основі показників за первинними шкалами: – коефіцієнт надії, який відбиває силу надії у негативних ситуаціях; – загальний підсумок щодо несприятливих подій; – загальний підсумок щодо сприятливих подій; – остаточний результат.
Методика вимірювання психологічного захисту (Е.Р. Пілюгіна, Р.Ф. Сулейманов, 2020 рік)	20 механізмів захисту: 1) дисоціація; 2) витіснення; 3) іпохондрія; 4) регресія; 5) ізоляція; 6) заперечення; 7) пасивна агресія; 8) компульсивна поведінка; 9) проєкція; 10) заміщення; 11) раціоналізація; 12) уникнення; 13) реактивне утворення; 14) компенсація; 15) всемогутній контроль; 16) сублімація; 17) альтруїзм; 18) придушення; 19) передбачення; 20) гумор. Чотири типи психологічного захисту: – психотичні; – інфантильні; – невротичні; – адаптивні.
Методика «Особистісний опитувальник емоційного відношення (А.Т. Джерсайлд)»	Параметрами, що вимірюються, є такі: 1) самотність; 2) відчуття безглуздості існування; 3) свобода вибору (ставлення до авторитету); 4) ворожий настрій; 5) розбіжність між реальним та ідеальним Я; 6) свобода волі; 7) безнадійність; 8) почуття неприкаяності («безпритульність»).
Шкала позитивного і негативного афекту (ШПАНА) (англ. “Positive and Negative Affect Schedule, PANAS”) (D. Watson, L.A. Clark, A. Tellegen, 1988 рік), адаптація Є.Н. Осіна (2012 рік)	Позитивний афект (ПА), негативний афект (НА).

Шкала толерантності до невизначеності (англ. "Tolerance Ambiguity Scale") (S. Budner, переклад і адаптація Г.У. Солдатової, 2008 рік)	Особистісна риса, що визначає ставлення індивіда до неоднозначних, невизначених ситуацій незалежно від емоційного знаку цієї невизначеності (новизна проблеми; складність проблеми; нерозв'язність проблеми).
2 блок методик Методики для вивчення травматичного досвіду у осіб	
Шкала дисоціації (англ. "Dissociation Experiences Scale, DES") (E.M. Bernstein, F.W. Putnam, адаптація В.А. Агаркова, Н.В. Тарабріної, 1998 рік)	Показники дисоціації: особи без ознак ПТСР, особи з ознаками ПТСР.
Опитувальник перитравматичної дисоціації ОПД (В.А. Агарков, Н.В. Тарабріна, 1998 рік)	Інтенсивність перитравматичної дисоціації: 1) дереалізація; 2) деперсоналізація; 3) досвід виходу з тіла тощо.
Симптоматичний опитувальник SCL-90-R (англ. "Symptom Check List-90-Revised") (L.R. Derogatis, 1994 рік)	Симптоматичними розладами є такі: 1) соматизація; 2) обсессивність/компульсивність; 3) міжособистісна сенситивність; 4) депресія; 5) тривожність; 6) ворожість; 7) фобічна тривожність; 8) параноїдальні симптоми; 9) психотизм. Індекс дистресу – загальний індекс тяжкості симптомів; індекс наявного симптоматичного дистресу; загальна кількість стверджувальних відповідей.

огида, зневага, вина, страх, роздратування) на протипагу спокою та безтурботності (низький рівень НА). Вимірювання позитивного та негативного афекту відображають емоційні стани, проте вони також пов'язані з особистісними рисами, що відповідають стійким індивідуальним відмінностям у схильності до емоційних реакцій того чи іншого типу. За даними численних досліджень, показники негативного афекту корелюють із переживанням стресу та труднощами його подолання, частотою неприємних подій у житті, нейротизмом [21].

Показники ПА корелюють із частотою приємних подій, екстраверсією, соціальною активністю, наявністю близьких відносин, а також із показниками релігійності та духовності [19].

Щодо толерантності до невизначеності, то нині цей показник є важливим в умовах соціальних змін та потреби швидкого реагування, що відбувається з особами, які зазнали травматичного досвіду. В нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на понятті «толерантність до невизначеності» у межах теорії рис особистості (С.В. Баднера, 1960 рік), оскільки позиціонується як особистісний зміст, що включає емоційні, когнітивні, поведінкові реакції в ситуації невизначеності, а також є актуальним у межах розгляду особливостей емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом. Відповідно до досліджень Г.У. Солдатової, толерантність до невизначеності – це особистісна риса, завдяки якій особистість може відчувати себе комфортно в ситуації високої антропії. Вона здатна продуктивно діяти в незнайомій обстановці та за нестачі інформації часто бере на себе відповідальність, готова приймати рішення без довгих сумнівів та остраху невдач. У незвичній ситуації вона бачить можливість розвитку та прояви

своїх здібностей та навичок, тоді як інтолерантність до невизначеності – це особистісна характеристика, внаслідок якої особистість сприймає незвичайні та складні ситуації як загрозові, що не дають нові можливості. Нестача інформації або її двозначність завдають особистості дискомфорту. Інтолерантні особи комфортніше почуваються у звичній обстановці і віддають перевагу чітким формулюванням, зрозумілим цілям і простим завданням. Для дослідження використовується «Шкала толерантності до невизначеності» (англ. "Tolerance Ambiguity Scale", S. Budner, переклад і адаптація Г.У. Солдатової, 2008 рік) [9].

До другого блоку методики для вивчення травматичного досвіду у осіб нами віднесено показники дисоціації, інтенсивності перитравматичної дисоціації, симптоматичні розлади.

Ознаки травматичного досвіду, по-перше, визначаються за допомогою відповідей осіб про найбільш важку прожиту ними екстраординарну подію, зокрема про звалтування/сексуальне домагання, війну, загрозу застосування зброї, фізичне насильство, нещасні випадки, спостереження насильства/нещасного випадку, пожежу/стихийне лихо, погане поводження/зневагу у дитинстві, захворювання з вітальною загрозою, ситуації, що загрожували життю.

По-друге, оскільки дисоціація є особливим механізмом психологічного захисту, дія якого спрямована на копінг ("coping") з інтенсивними негативними переживаннями, викликаними впливом екстремальних зовнішніх факторів, то аналіз ознак дисоціації у осіб з травматичним досвідом здійснюється за допомогою «Шкали дисоціації» (англ. "Dissociative Experience Scale, DES", E.M. Bernstein, F.W. Putnam, адаптація В.А. Агаркова, Н.В. Тарабріної, 1998 рік) [10].

По-третє, відомо, що дисоціативні ситуативні стани є предикторами посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що виражається в більш високих оцінках інтенсивності перитравматичної дисоціації у осіб, які страждають ПТСР, порівняно з особами, які перенесли аналогічний психотравмувальний вплив, але без діагнозу ПТСР, отже, для дослідження інтенсивності перитравматичної дисоціації використовується «Опитувальник перитравматичної дисоціації» (ОПД) В.А. Агаркової, Н.В. Тарабріної (1998 рік) [10].

Для додаткової інформації, що характеризує «стиль» вираження дистресу у осіб з травматичним досвідом, використовується опитувальник вира-

ження психопатологічної симптоматики (Symptom Chek List-90-Revised-SCL-90-R Derogatis) [10].

Висновки з проведеного дослідження. Представлений у статті комплекс діагностичних методик для дослідження особливостей емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом може бути використаний у процесі здійснення психологічного корегування неадаптивних емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом.

Перспективу подальших наукових пошуків вбачаємо у проведенні емпіричного дослідження за допомогою підібраних методик та визначення особливостей емоційних стилів у осіб з травматичним досвідом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. Москва : Политиздат, 1978. 272 с.
2. Дорфман Л.Я. Эмоциональные стили (на материале художественно-творческой деятельности) : дисс. докт. : ПИ РАО. Москва, 1994. 354 с.
3. Дорфман Л.Я. Полисистемная организация метаиндивидуального мира. *Психологический журнал*. 1997. № 18 (2). С. 3–17.
4. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.
5. Пилюгина Е.Р. Двухмерная классификация механизмов психологической защиты. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2020. Вып. 2. С. 270–280. DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2020-2-270-280>.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 713 с.
7. Рудина Л.М. Тест на оптимизм: Метод определения атрибутивных стилей / под ред. В.М. Русалова. Москва : Наука, 2002. 24 с.
8. Сергеєнкова О.П. Загальна психологія. Психологічний захист, його призначення та види. URL: <https://westudents.com.ua/glavy/77439-psihologchniy-zahist-yogo-priznachennya-ta-vidi.html> (дата звернення: 13.01.2021).
9. Солдатова Г.У. Психодіагностика толерантності особистості. Москва : Смысл, 2008. 172 с.
10. Тарабріна Н.В. Практикум по психології посттравматичного стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 272 с.
11. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. Москва : изд-во Института психологии РАН, 2013. 320 с.
12. Юртаева М.Н. Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределенности : дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2011. 164 с.
13. Девидсон Р., Бегли, Ш. Эмоциональная жизнь мозга. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 256 с.
14. Джерсайлд А.Т., Колесникова Г.И. Личностный опросник. Психологическое консультирование. 2-е изд. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. С. 92–103.
15. Дьяконов И.Ф., Овчинников Б.В. Психологическая диагностика в практике врача. Санкт-Петербург : Питер ; СпецЛит, 2008. 180 с.
16. Пилюгина Е.Р., Сулейманов Р.Ф. Методика измерения психологической защиты. *Экспериментальная психология*. 2020. Т. 13. № 2. С. 194–209. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130213>.
17. Писарева О.Л., Гриценко А. Когнитивная регуляция эмоций. *Философия и социальные науки*. 2011. Вып. 2. С. 64–69.
18. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems / N. Garnefski, V. Kraaij, Ph. Spinhoven. *Personality and Individual Differences*. 2001. № 30. P. 1311–1327.
19. Watson D. Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states. *Handbook of Positive Psychology* / C.R. Snyder, S.J. Lopez (eds.). Oxford : Oxford University Press, 2002. P. 106–119.
20. Royce J., Powell A. Theory of personality and individual differences: Systems, factors and processes. Prentice-Hall : Englewood cliffs, 1983.
21. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. № 54 (6). P. 1063–1070.

Степаненко Л. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,**доцент кафедри психології**Донбаського державного педагогічного університету*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ КОПІНГ-ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІВ У РІЗНИХ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING-PROTECTIVE MECHANISMS OF PSYCHOLOGISTS IN VARIOUS STRESSFUL SITUATIONS

У статті представлено проблему функціонування копінг-захисних механізмів особистості в різних стресових ситуаціях. Окреслено погляди вчених щодо взаємозв'язку копінг-стратегій особистості й механізмів психологічного захисту в процесі саморегуляції. Установлено наявність кореляційних зв'язків між показниками копінг-стратегій і механізмами психологічного захисту психологів у різних стресових ситуаціях. Доведено, що в психологів під час військових подій взаємозв'язок між механізмами регресії та заміщення має найбільшу значущість, що свідчить про домінування механізмів захисту в копінг-захисному конструкті. Найбільшу кількість взаємозв'язків з механізмами психологічного захисту отримали копінг-стратегії конфронтації та втечі-уникнення. Проаналізовано копінг-стратегії й механізми психологічного захисту в психологів, які здійснювали свою професійну діяльність в онлайн форматі в умовах карантину. Установлено значущі взаємозв'язки між механізмами проєкції й раціоналізації, між механізмом проєкції та копінг-стратегією визнання відповідальності. Найбільшу кількість взаємозв'язків з механізмами психологічного захисту отримали копінг-стратегії планування рішення проблеми й позитивної переоцінки. Доведено, що копінг-захисні механізми психологів пов'язані зі змістом важких життєвих ситуацій і зумовлені соціальною позицією та соціальною роллю. Під час військового конфлікту знижують напруження й дають змогу виграти час для пошуків шляхів виходу зі стресової ситуації, механізмів заперечення, компенсації. Під час пандемічних викликів у психологів актуалізуються механізми проєкції та копінг-стратегія самоконтролю. Очевидно, що ситуація військового конфлікту для психологів є найбільш стресогенною. Чим більш значуща стресова ситуація, травматична для самої особистості, тим більше вона залучає несвідомі механізми додання труднощів. Використання механізмів психологічного захисту у взаємозв'язку з достатньою кількістю копінг-стратегій створює єдиний механізм, що дає змогу психологам адекватно оцінювати стресові ситуації та здійснювати свідомі дії для вирішення проблеми.

Ключові слова: копінг-стратегії, захисні механізми, копінг-захисні механізми, саморегуляція, пандемія, стресові ситуації, професійна діяльність.

The article presents the problem of the functioning of coping-protective mechanisms of personality in different stressful situations. The views of scientists on the interrelationship between coping strategies of the individual and mechanisms of psychological protection in the process of self-regulation are outlined. The presence of correlations between indicators of coping strategies and mechanisms of psychological defense of psychologists in different stressful situations has been established. It is proved that during military events the interrelationship between the mechanisms of regression and substitution is of the greatest importance for psychologists, which indicates the dominance of defense mechanisms in the coping-protective construct. The coping strategies of confrontation and flight avoidance have received the greatest number of interrelationships with psychological defense mechanisms. The coping strategies and psychological defense mechanisms of psychologists who have carried out their professional activities online under quarantine have been analyzed. Significant interrelationships have been established between the mechanisms of projection and rationalization, between the mechanism of projection and the coping strategy of recognizing responsibility. The coping strategies of decision planning and positive reassessment have received the greatest number of interrelationships with psychological defense mechanisms. It is proved that the coping-protective mechanisms of psychologists are associated with the content of difficult life situations and are determined by the social position and social role. During a military conflict, the mechanisms of denial and compensation reduce tension and allow gaining time to find ways out of a stressful situation. During pandemic events, psychologists update the projection mechanism and the coping strategy of self-control. Obviously, the situation of military conflict for psychologists is the most stress-producing. The more significant the stressful situation, traumatic for the personality himself/herself, the more it attracts unconscious mechanisms of overcoming difficulties. The use of psychological defense mechanisms in the interrelation with a sufficient number of coping strategies creates a single mechanism that allows psychologists to assess stressful situations adequately and take conscious actions to solve the problem.

Key words: coping strategies, protection mechanisms, coping-protective mechanisms, self-regulation, pandemic, stressful situations, professional activities.

Постановка проблеми. Складні умови сьогодення вимагають від особистості готовності до змін, які відбуваються в нашому суспільстві. Водночас виникають стресові ситуації, які потребують здатності постійно долати стрес і вирішувати нестандартні життєві проблеми. В однакових стресових ситуаціях люди по-різному використовують меха-

нізми саморегуляції. Подібні явища свідчать про факт існування індивідуальних відмінностей у професійній діяльності.

Аналіз методологічних підходів та узагальнення результатів дослідження механізмів психологічного захисту й копінгів (І.Р. Абітов, В.Ф. Боснюк, О.Р. Ісаєва, Р. Лазарус, Д.Е. Родіонова, Г.І. Сергієнко,

С. Фолкман, Н. Хаан та ін.) указує на існування єдиного конструкту – захисно-долаючої поведінки. Очевидно, що об'єднання механізмів психологічного захисту й копінг-стратегій як різних рівнів структури особистості в єдиний конструкт є умовним і допустимим у контексті аналізу цілісних механізмів особистості до стресогенних ситуацій і формування готовності до певних видів діяльності.

Як зауважує І.О. Никоненко, між цими компонентами саморегуляції поведінки особистості існують такі основні відмінності: механізми психологічного захисту є неусвідомленими, а копінги – свідомими феноменами діяльності; механізми захисту спрямовані на зняття напруження, а копінги – на вирішення стресогенної ситуації; механізми захисту активізуються миттєво, спотворюють реальність із метою захисту психіки людини, а копінги активізуються поступово. Отже, копінги є свідомими, контрольованими й активними діями особистості, вони адекватно відображають стресогенну ситуацію, спрямовані на пошук її вирішення, на додання стресу [1].

Психологічний захист і копінг-стратегії як механізми, спрямовані на адаптацію в ситуації психологічного напруження, розглядаються І.І. Ветровою як взаємодоповнюючі та компенсуючі один одного, що мають рівноцінне значення при саморегуляції. При цьому механізми додання пластичніші, але вимагають від людини більшої витрати енергії й виключення когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль. Механізми захисту схильні до більш швидкого зменшення емоційного напруження та тривоги, працюють за принципом «тут і тепер». Однак вони не призводять до вирішення проблеми. Тим не менше ці два механізми лежать в основі саморегуляції й, безсумнівно, мають тісні зв'язки один із одним [2].

А.В. Лібіною запропоновано дуже цікавий погляд на психологічний захист і додання особистості як на єдину модель [3]. Незалежно від масштабу ситуацій і ступеня їх складності у векторах стратегій відображається специфіка організації зусиль людини щодо кінцевого результату, модальності докладених зусиль, їх інтенсивність і спрямованість. На думку дослідника, при оцінці ефективності функціонування важких життєвих ситуацій показником успішності є суб'єктивна оцінка ступеня задоволеності отриманим результатом, що дає про себе знати в задоволеності людиною життям, собою, взаєминами з іншими тощо.

Серед об'єднуючих теорій можна назвати концепцію «захисно-долаючого стилю поведінки» особистості О.Р. Ісаєвої, у якій відносини взаємозалежності та взаємовпливу несвідомих захисних механізмів і свідомих стратегій додання зі стресом у структурі особистості розглядаються як цілісний багаторівневий особистісний конструкт. Установлено стійкі поєднання між певним типом захисту й копінгом [4].

Таким чином, наявний період вивчення додання поведінки та психологічного захисту особистості можна охарактеризувати як активний: вченими пропонуються різні моделі додання й психологічного захисту людини. Людина у зв'язку з цим розгля-

дається не відстороненою від зовнішніх обставин життя, а як суб'єкт, що знаходиться всередині ситуації, інтерпретує її, робить спроби перетворити ситуацію чи ставлення до неї.

Так, залишається відкритим питання про рівень усвідомленості й контрольованості психологічних захистів особистості, можливості зміни протягом життя у зв'язку з набуттям життєвого досвіду та зрілості людини. Ми припускаємо, що психологічні захисти можуть бути деякою базою, підставами для формування стратегій додання суб'єкта, а отже, можуть набувати певного рівня регуляції, підконтрольності, усвідомленості, цілеспрямованості з позиції здійснення людиною діяльності.

Продовжують отримувати своє змістовне наповнення психологічні механізми та копінг-поведінка в спеціалістів екстремальних професій. В.Ю. Рибніков, О.М. Ашаніна обґрунтували основні групи й компоненти копінг-ресурсів, які зумовлені особистісним характером суб'єкт-суб'єктних взаємодій і захисно-долаючої поведінки. По-перше, захисно-долаюча поведінка як психологічний механізм боротьби зі стресом, який являє собою інтегративну метасистему, що складається з великої кількості елементів (механізми психологічного захисту, копінг-стратегії, особистісні ресурси додання стресу), організованих у великі системи (психологічний захист, копінг-поведінка) та пов'язаних між собою відносинами ієрархії. По-друге, це структура захисно-долаючої поведінки фахівців екстремальних професій, яка залежить від специфіки їхньої професійної діяльності, частоти й виразності впливу різних стресорних факторів, а також визначається стресорними факторами їхньої життєдіяльності в соціумі. По-третє, це змістовна організація захисно-долаючої поведінки (складне багаторівневе утворення, яке включає дискретні компоненти, що відрізняються ступенем зрілості, адаптивності й активності, які інтегруються в різнорівневі системи). По-четверте, захисно-долаюча поведінка людини як особистості в соціумі, як суб'єкта екстремальної професійної діяльності, яка значною мірою детермінується особистісними (індивідуально-психологічними) характеристиками, властивостями та якостями [5].

Продовжуючи дослідження, яке присвячене вивченню особливостей використання механізмів психологічного захисту й копінг-стратегій у представників суб'єктної та об'єктної орієнтації особистості, Є.В. Жолобов систематизував ці показники. Дослідник запропонував свою версію розподілу таких характеристик як копінги та механізми психологічного захисту відповідно до суб'єкт-об'єктних орієнтацій особистості. Суб'єктна орієнтація особистості: копінги (самоконтроль, дистанціювання, прийняття відповідальності); механізми захисту (інтелектуалізація, компенсація). Об'єктна орієнтація особистості: копінги (втеча); механізми захисту (заперечення, регресія, проєкція, заміщення, реактивні утворення) [6].

Отже, за даними дослідження Є.В. Жолобова, об'єктній орієнтації відповідають п'ять механізмів

захисту, тоді як суб'єктній – лише один. Можна припустити, що суб'єктна орієнтація характеризується вищим рівнем усвідомленості, оскільки механізми захисту відносяться переважно до несвідомої сфери. Відомо, що копінги використовуються індивідом свідомо, а захисні механізми – неусвідомлювані та пасивні.

Рівень усвідомленості взагалі може бути адекватним показником зрілості особистості. Важкість такого показника полягає в певній абстрактності, неконкретності поняття й, відповідно, неможливості виміру. Як правило, усвідомленість проявляється спонтанно в актах інсайту та визначається суб'єктивними відчуттями [7].

Можемо відзначити, що в сучасній науці склалася думка, що захисні механізми та копінг-стратегії поведінки чинять помітний вплив на розвиток особистості та її діяльність. Переважання, домінування будь-якого захисного механізму може призвести до певної риси особистості. Або, навпаки, людина із сильними характеристиками особистості має тенденцію довіряти певним захисним механізмам як способам долання певних стресів.

Мета статті – порівняти результати дослідження взаємозв'язків копінг-стратегій і механізмів психологічного захисту психологів у різних стресових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження копінг-захисних механізмів психологів проводилося на двох вибірках, у різних ситуаціях, які є стресовими для виконання професійної діяльності особистості. До першої вибірки ввійшли 129 психологів, які працювали з населенням у 2014–2015 рр. на Сході України під час проведення антитерористичної операції. Друга вибірка була представлена психологами, які працювали в умовах карантину та здійснювали свою професійну діяльність в онлайн форматі протягом 2020 року. Кількість досліджуваних другої вибірки становила 43 особи віком від 30 до 50 років.

З метою дослідження копінг-стратегій психологів використано копінг-тест Р. Лазаруса в адаптації Т.Л. Крюкової та співавторів. Визначено вісім способів подолання труднощів: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, утеча-уникнення, планування рішення проблеми, позитивна переоцінка. З метою діагностики механізмів психологічного захисту психологів нами використано опитувальник Плутчика-Келлермана-Конте – методика «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI). Ця методика дала змогу визначити копінг-захисні механізми досліджуваних психологів у різних стресових ситуаціях.

Кореляційні зв'язки між показниками копінг-стратегій і механізмів психологічного захисту психологів дають змогу говорити про єдиний конструкт копінг-захисних механізмів.

Установлено кореляційні зв'язки між копінг-стратегіями «планомірне вирішення проблеми» та «позитивна переоцінка» ($r \leq 0,33$); зворотній кореляційний зв'язок між цими копінг-стратегіями та психологічним захистом «витіснення» (відп. $r \leq -0,38$, $r \leq -0,39$). Отже, психологи в стресових ситуаціях активно взаємодіють

з оточуючими, зберігають самовладання, оптимізм, створюють умови для вирішення проблеми, планують свої дії звертаючись до дійсності. Вони приймають складні обставини життєдіяльності такими, які вони є, не відкидають неприємні переживання, прагнуть вирішити складну ситуацію. Можна припустити, що вираження копінг-стратегій, планомірне вирішення проблеми, позитивна переоцінка та їх зворотній зв'язок із механізмом захисту витіснення будуть сприяти реалізації процесу саморегуляції.

Визначено кореляційні зв'язки між копінг-стратегією «втеча-уникнення» та «конфронтація» ($r \leq 0,33$); між показниками механізмів психологічного захисту «регресія» (відп. $r \leq 0,53$, $r \leq 0,52$), «заміщення» (відп. $r \leq 0,52$, $r \leq 0,51$), «проекція» (відп. $r \leq 0,47$, $r \leq 0,31$), «гіперкомпенсація» (відп. $r \leq 0,41$, $r \leq 0,38$). Також встановлено кореляційні зв'язки між психологічними захистами «регресія» та «заміщення» ($r \leq 0,74$). Психологи в стресовій ситуації посилюють свою активність з метою вплинути на ситуацію, але непослідовність їхніх дій, стереотипні методи й прийоми роботи призводять до напруження, імпульсивності, від яких вони прагнуть звільнитися, зберігаючи свій оптимізм та емоційну рівновагу.

Захисні механізми «регресія» та «заміщення» утворюють прямі кореляційні зв'язки з копінг-стратегіями «втеча-уникнення» та «конфронтація» (відп. $r \leq 0,53$, $r \leq 0,52$; відп. $r \leq 0,52$, $r \leq 0,51$). Отже, напруження цих механізмів психологічного захисту порушують об'єктивну оцінку стресової ситуації, не дають можливості знайти шляхи вирішення, призводять до актуалізації емоційних стереотипних форм поведінки. Захисні механізми психологів при безпосередньому реагуванні на стресову ситуацію визначають напрям активізації свідомих копінг-стратегій і стратегій поведінки в цілому.

Установлені кореляційні зв'язки між копінг-стратегією «самоконтроль» і психологічним захистом «регресія» ($r \leq 0,49$); між копінг-стратегією «визнання відповідальності» та психологічним захистом «заміщення» ($r \leq 0,55$); зворотній кореляційний зв'язок між копінг-стратегією «дистанціювання» та психологічним захистом «раціоналізація» ($r \leq 0,33$). Отже, психологи в стресових ситуаціях прагнуть зберегти контроль над своїми діями й висловлюваннями, відійти від неприємних емоційних переживань, знизити рівень тривоги. Вони активно включаються у виконання професійних обов'язків, але відчувають низьку ефективність професійної діяльності у зв'язку з відсутністю чіткого плану дій, недостатньою компетентністю, неспрацюванням стандартних форм і методів роботи, що викликає в них внутрішнє незадоволення.

Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки не показала взаємозв'язку з механізмами психологічного захисту. Механізми заперечення, компенсації не мають зв'язку з копінг-стратегіями в психологів.

Отже, психологи в стресових ситуаціях використовують усі копінг-стратегії. Копінг-стратегії планування рішення проблеми та позитивної переоцінки працюють найбільш інтенсивно. Стає напруженим

механізм раціоналізації, механізми витіснення, регресії, заміщення, гіперкомпенсації мають нижчу напруженість. Взаємозв'язок між механізмами регресії та заміщення має найбільшу значущість, що свідчить про домінування механізмів захисту в копінг-захисному конструкті. Найбільшу кількість взаємозв'язків з механізмами психологічного захисту отримали копінг-стратегії конфронтації та втечі-уникнення. Використання механізмів психологічного захисту у взаємозв'язку з достатньою кількістю копінг-стратегій створює єдиний механізм, що дає змогу психологам адекватно оцінювати стресові ситуації та здійснювати свідомі дії для вирішення проблеми.

Додатково аналізувалися копінг-стратегії та механізми психологічного захисту в психологів другої вибірки. Ці психологи працювали в умовах карантину та здійснювали свою професійну діяльність в онлайн форматі протягом 2020 року.

Установлені кореляційні зв'язки між копінг-стратегією «планомірне вирішення проблеми» та психологічними захистами «раціоналізація» ($r \leq 0,58$), «заперечення» ($r \leq 0,31$), зворотній кореляційний зв'язок із показником «витіснення» ($r \leq -0,33$); між копінг-стратегією «позитивна переоцінка» та психологічними захистами «раціоналізація» ($r \leq 0,31$), «гіперкомпенсація» ($r \leq 0,36$), «заперечення» ($r \leq 0,32$). У цьому випадку психологічний механізм «раціоналізація» корелює з показником «заперечення» ($r \leq 0,39$). Отже, психологи приймають складні обставини такими, як вони є, неприємні переживання ними позитивно раціоналізуються за допомогою логічних установок, відкидаються тривожні емоції, що створює умови для вирішення проблеми. Вони занурюються в роботу та планують свої дії звертаючись до дійсності.

Визначені кореляційні зв'язки між копінг-стратегією «пошук соціальної підтримки» та психологічними захистами «компенсація» ($r \leq 0,49$), «проекція» ($r \leq 0,39$); між копінг-стратегією «втеча-уникнення» та психологічними захистами «компенсація» ($r \leq 0,31$), «проекція» ($r \leq 0,46$); між психологічним захистом «проекція» та копінг-стратегіями «визнання відповідальності» ($r \leq 0,55$), «дистанціювання» ($r \leq 0,37$). Також встановлено кореляційні зв'язки між психологічними захистами «проекція» та «компенсація» ($r \leq 0,31$). Отже, психологи активно включаються у виконання професійних обов'язків, відкриті до взаємодії з іншими людьми, вияву емпатії; вони аналізують емоційні труднощі, якщо вони мають негативний характер у вигляді роздратування щодо обмежувальних умов пандемії.

Копінг-стратегії конфронтації, самоконтролю не показали взаємозв'язку з механізмами психологічного захисту. Механізми регресії, заміщення не мають зв'язку з копінг-стратегіями в психологів.

Отже, психологи в умовах пандемії Covid-19 використовують усі копінг-стратегії, серед них копінг-стратегії самоконтролю, планування рішення проблеми й позитивної переоцінки мають найбільшу вагу. Стають більш напруженими захисні механізми проєк-

ції та раціоналізації; зменшується напруження механізмів витіснення, регресії, заміщення, компенсації, гіперкомпенсації. Найбільш значущі взаємозв'язки встановлено між механізмами проєкції та раціоналізації, між механізмом проєкції та копінг-стратегією визнання відповідальності. Найбільшу кількість взаємозв'язків з механізмами психологічного захисту отримали копінг-стратегії планування рішення проблеми та позитивної переоцінки.

Порівняльний аналіз копінг-захисних механізмів психологів у різних стресових ситуаціях проводився за допомогою t-критерію Стьюдента.

Установлені розбіжності показників копінг-захисних механізмів психологів: «самоконтроль» ($t = -2,85$; $p < 0,01$), «заперечення» ($t = 3,74$; $p < 0,001$), «проекція» ($t = -2,98$; $p < 0,001$) та «компенсація» ($t = 2,48$; $p < 0,01$) є значущими. Так, психологи під час пандемії Covid-19 більше, ніж у ситуації військових подій, схильні контролювати власні негативні переживання у зв'язку з труднощами шляхом стримування емоцій, мінімізації їх впливу на оцінку ситуації. Отже, ситуація пандемії не призвела до значного зниження самоконтролю, самовладання. Психологи під час карантину долають труднощі шляхом локалізації ззовні неприємної інформації або приписують іншим негативний соціальний відтінок власних переживань і почуттів. Психологи під час військових подій завдяки механізму заперечення ігнорують неприємну інформацію або зменшують її значущість. Саме заперечення тривожних обставин дає можливість психологам відчувати незалежність і стійкість до стресової ситуації. У результаті дії механізму компенсації психологи долають внутрішнє напруження шляхом пошуку заміни реальної стресової ситуації на іншу, більш прийнятну.

Отже, копінг-захисні механізми психологів пов'язані зі змістом важких життєвих ситуацій і зумовлені соціальною позицією та соціальною роллю.

Під час військового конфлікту знижують напруження й дають змогу виграти час для пошуків шляхів виходу зі стресової ситуації механізми заперечення, компенсації. Під час пандемії актуалізуються механізм проєкції та копінг-стратегія самоконтролю. Очевидно, що ситуація військового конфлікту для психологів є найбільш стресогенною. Чим більш значуща стресова ситуація, травмівна для самої особистості, тим більше вона залучає несвідомі механізми додання труднощів.

Аналізуючи все вищезазначене, можна дійти таких висновків: за результатами кореляційного аналізу ми визначили взаємозв'язки між копінг-стратегіями та механізмами психологічного захисту, що дало змогу з'ясувати функціональні особливості свідомих і несвідомих механізмів саморегуляції особистості в стресових ситуаціях. Можна припустити, що безпосереднє реагування на стресову ситуацію (фрустрацію) пов'язано з механізмами психологічного захисту, реалізація широкого репертуару копінг-стратегій як свідомих засобів додання стресу зумовлена низкою чинників – ситуативних та особистісних. Установлені значущі зв'язки між показниками механізмів психологічного захисту й копінг-

Таблиця 1

Порівняльний аналіз копінг-захисних механізмів між психологами в різних стресових ситуаціях ($M \pm \sigma$)

Змінні	Психологи в ситуаціях військових дій	Психологи під час карантину		p
Конфронтація	9,61±2,34	8,69±2,48	1,691	
Дистанціювання	9,04±3,47	8,6±2,71	0,640	
Самоконтроль	12,02±2,56	13,66±2,52	-2,845	0,01
Пошук соціальної підтримки	11,59±3,32	12,57±2,43	-1,516	
Визнання відповідальності	6,5±2,39	6,97±2,04	-0,947	
Утеча-уникнення	12,05±4,67	11,51±3,17	0,601	
Планомірне вирішення проблеми	13,02±2,55	13,71±2,79	-1,137	
Позитивна переоцінка	13,32±4,14	13,71±3,61	-0,454	
Витіснення	3,29±1,69	3,11±1,73	0,467	
Регресія	6±3,52	5,6±2,21	0,616	
Заміщення	2,34±2,07	1,71±1,23	1,674	
Заперечення	6,34±2,29	4,54±1,98	3,742	0,001
Проекція	5,61±2,95	7,49±2,63	-2,978	0,001
Компенсація	4,36±2,30	3,23±1,77	2,478	0,01
Гіперкомпенсація	3,48±1,73	3,2±1,55	0,749	
Раціоналізація	6,64±2,21	5,94±1,76	1,550	

стратегіями дають змогу стверджувати про єдиний конструкт копінг-захисних механізмів у структурі саморегуляції особистості. Перспективними в цьому

напрямі вважаємо дослідження розширеного репертуару копінг-стратегії та механізми психологічного захисту в спеціалістів екстремальних професій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Никоненко І.О. Особистісні чинники формування копінг-стратегій лікарів-хірургів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 200 с.
2. Ветрова І.І. Связь совладающего поведения с контролем поведения и психологической защитой в системе саморегуляции. *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы* : сборник статей. Москва, 2008. С. 179–196.
3. Либи́на А.В. Совладающий интеллект: успешное разрешение жизненных трудностей. Москва : Эксмо, 2008. 397 с.
4. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни : монография. Санкт-Петербург : Издательство С.-Пб. ГМУ, 2009. 136 с.
5. Рыбников В.Ю., Ашанина Е.Н. Психологические механизмы копинг-поведения специалистов экстремальных профессий. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2009. № 2 (37). С. 46–50.
6. Жолобов Е.В. Защитно-совладающее поведение представителей различных типов субъект-объектных ориентаций личности. *Научное мнение* : научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. № 8.
7. Долгова В.И., Кондратьева О.А. Психологическая защита и копинг-поведение : монография. Москва : Перо, 2020. 226 с.

УДК 316.6: 316.367-058.853

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.4>

Зозуль Т. В.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін

Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДЖЕРЕЛ І ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЕРОТИЧНОГО КОДУ ОСОБИСТОСТІ

THEORETICAL ANALYSIS OF SOURCES AND MEANS OF PERSONALITY'S INDIVIDUAL EROTIC CODE FORMATION

Статтю присвячено теоретичному аналізу феномену індивідуального еротичного коду особистості, визначенню його сутнісних ознак і взаємозв'язків із представленими у наукових доробках пошуками дослідників. Представлено вектори осмислення проблематики індивідуального еротичного коду особистості та надано його визначення.

Визначено спільні та відмінні ознаки понять індивідуального еротичного коду особистості та понять культурного й еротичного коду людини, сексуальних сценаріїв і ставлення до власної тілесності.

На основі узагальнення теоретичних джерел виявлено систему джерел формування індивідуального еротичного коду особистості, до яких ми відносимо культурні коди; вплив різних сфер соціалізації особистості; індивідуальний досвід людини; засвоєні зразки сімейної взаємодії; системи індивідуального трансформування кодів. Представлено систему засобів формування індивідуального еротичного коду особистості, до якої ми відносимо культурні ритуали; вплив мас-медіа; живе спілкування із представниками культурних традицій і норм; становлення канонів тілесності; символічні образи творчості.

Узагальнено, що система засобів формування індивідуального еротичного коду людини відображає типові способи засвоєння культурологічної інформації, процес інкультурації особистості, засвоєння нею культурного досвіду та формування індивідуального еротичного коду на цій основі як результату.

Система виявлених джерел і засобів формування індивідуального еротичного коду демонструє єдність культурних кодів особистості із її засвоєнням культурних ритуалів і символічних образів творчості, що також засвоюються засобами мас-медіа та спілкування з носіями культури. Вплив сфер соціалізації на формування індивідуального еротичного коду позначено як пов'язаний із впливом мас-медіа як транслятором цінностей культури певного часу, проте, істотно, що дане джерело пов'язане і з спілкуванням з носіями культури, і з ритуалами, і з образами творчості.

Ключові слова: індивідуальний еротичний код особистості, культурний код, сексуальні сценарії, еротичний код особистості, джерела та засоби формування індивідуального еротичного коду людини.

The article is devoted to the individual erotic code of personality phenomenon theoretical analysis, definition of its essential features. Vectors of individual erotic code of personality problem comprehension are presented and its definition is given, which is comparable to similar in content scientific concepts described by other scientists.

The common and distinctive features of the personality's individual erotic code concepts and the concepts of cultural and erotic code of man, sexual scenarios and attitude to one's own corporeality are determined.

On the basis of theoretical sources generalization the personality's individual erotic code formation source system is presented. To this system we carry cultural codes; the individual different spheres of socialization influence; individual human experience; mastered patterns of family interaction; individual code transformation systems. The personality's individual erotic code formation system of means is presented. To this system we carry out cultural rituals; the influence of the media; live communication with representatives of cultural traditions and norms; formation of the canons of corporeality; symbolic images of creativity.

It is generalized that the personality's individual erotic code formation system of means reflects typical ways of culturological information assimilation, personality inculturation process, assimilation of cultural experience and formation of individual erotic code on this basis – as a result.

The system of identified sources and means of individual erotic code forming demonstrates the unity of cultural codes of the individual with his assimilation of cultural rituals and symbolic images of creativity, which are also assimilated by the media and communication with cultural media. The influence of socialization spheres on the formation of individual erotic code is marked as related to the influence of the media as a translator of cultural values of a certain time, however, it is important that this source is associated with communication with culture, rituals and images.

Key words: personality's individual erotic code, cultural code, sexual scenarios, erotic personality code, sources and means of personality's individual erotic code formation.

Постановка проблеми. Сьогодні проблематика індивідуального еротичного коду (далі – ІЕК) набула своєї максимальної актуальності, що пов'язано із тенденціями сучасності – значним приділенням уваги проблемам сексуальності й еротизму в засо-

бах масової інформації, модифікацією чоловічих і жіночих статевих і гендерних ролей, зміною інституту сім'ї у сучасному суспільстві, актуалізацією інтернет-простору та модифікацією стосунків сучасних людей. Тож проблема ІЕК, будучи достатньо

актуальною, вимагає поглибленого наукового аналізу, чому і присвячена публікація.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Складність вивчення ІЕК зумовлена принциповою новизною цього явища і його введенням у науковий обіг, що вимагає методологічного обґрунтування його самобутності, не тотожності з відомими у науковому обігу термінами. Ми приймаємо наявні у науковому доробку напрацювання з теми, які й виступають відправною точкою наукового аналізу феномену ІЕК. Зокрема, основою для наукового аналізу цього явища виступають положення інших авторів щодо специфіки культурного коду особистості (О.С. Афоніна, А. Кліменкова, А.Ю. Ташенко [11, с. 216]), поняття тілесного канону (І. Кучма), загальні закономірності функціонування кодів у просторі суспільства, включаючи еротичний код (І.Л. Жук [3], О. Кирилюк [4]), особливості кодів, використовуваних особистістю, та процесів кодування і декодування інформації щодо суспільного досвіду та становлення особистості (Ю. Лотман, Р. Якобсон.), наукові погляди на природу сексуальних сценаріїв особистості (В.А. Гупаловська [2]), роль кодів у процесі соціалізації й акультурації (П. Боскі, І. Данилюк, А. Курапов), специфіку формування ІЕК та поглядів на статево поведінку в контексті сучасного медіа-простору та мистецтва (Т. Баланаєва, Т. Белімова) тощо. Найбільш теоретично близькими та засадничими виступають наукові доробки І. Жук [3] та О. Кирилюк [4] стосовно еротичного коду особистості, В. Гупаловської [2] щодо сексуальних сценаріїв особистості, Н. Смахіної [10] щодо типології жіночої та чоловічої сексуальності у розрізі типологій «богинь» Стародавньої Греції. Водночас наше авторське розуміння сутності ІЕК особистості вимагає наукової конкретизації й уточнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми визначаємо ІЕК як єдину систему запису моделі еротичної поведінки індивіда у вигляді послідовності прояву власних реакцій і реакцій «ідеального партнера», запрограмована на реалізацію певного сексуального завдання. Ця система правил послідовності поведінкових реакцій надає людині можливість кодування своєї сексуальної поведінки за допомогою обміну специфічними сигналами з особами протилежної статі та збігу чи не збігу їх із внутрішнім реагуванням образу «ідеального партнера».

Поняття ІЕК людини не є абсолютно новим і не згаданим раніше. Так, в актуальних дослідженнях можемо віднайти інші терміни та формулювання, що мають семантичний зв'язок із цим поняттям. Зокрема, в О. Кирилюка [4, с. 216] вживається поняття еротичного коду особистості, який виступає різновидом світоглядного коду, що є варіантом вияву перетворених у системах культури соціалізованих базисних життєвих функцій підтримки життя; у дослідженні І. Кучми [7, с. 45] використовується поняття тілесного канону, визначене нею як соціально-історичний показник, модель, зліпок, обмежений часом і простором існування у певному культурному ареалі, який накладається на сукупність рухливих чуттєво-перцептивних

тілесних технік, властивих людині. Поняття тілесного канону ми розцінюємо як достатньо близьке до ІЕК з огляду на сутнісні характеристики (символізм, культурологічну зумовленість тощо), проте дещо відмінне, адже ІЕК та тілесний канон відтворюють різні аспекти тілесності, де ІЕК – відображає більш вузький аспект власне екстраполяції сексуальних інтенцій, а тілесний канон – більш широкі аспекти функціонування тілесності.

У дослідженні І.Л. Жук [3, с. 26] фактично звернена увага на ІЕК. Дослідниця визначає його як еротичний код – набір символів, характерних для представників певної культури, на основі яких формуються інші компоненти моделей статевої поведінки. Загалом сфера її дослідницьких інтересів дуже близька до нашої. Відмінність полягає у деяких формулюваннях і, головне, ракурсі наукового аналізу. Якщо І.Л. Жук розглядає еротичний код у контексті культурологічного дискурсу, то наша увага акцентована на психологічних аспектах функціонування ІЕК.

Також нами віднайдено низку наукових понять і термінів, що мають семантично дотичне значення до поняття ІЕК. Зокрема, йдеться про сексуальні сценарії (М. Бренстон, М. Вієрдерман, В.А. Гупаловська, С. Дворкін, Дж. Кімел, І. Кон, У. Саймон і Дж. Ганьон, А. Тьомкіна). По суті, поняття сексуальних сценаріїв також достатньо близьке до ІЕК (з огляду на змістову наповненість і культурну зумовленість), проте науковий аналіз поняття сексуальних сценаріїв має дещо інший ракурс і не настільки акцентує увагу на процесах кодування й декодування інформації символічного характеру щодо міжстатевих стосунків.

Дослідниця О. Кізь [5, с. 65] використовує поняття сексуальної культури, що, звісно, має семантично близькі елементи до ІЕК, проте переміщує дослідницьку увагу на культурні аспекти функціонування людської еротичності, відходячи від механізмів кодування й декодування інформації.

Н зважаючи на наявні у науковому доробку результати досліджень, вивчення саме ІЕК є актуальним і не втрачає наукової самобутності.

Тож розглянемо згадані вище наукові здобутки вчених та окреслимо основні відмінності згаданих понять із ІЕК. Так, О. Кирилюк [4, с. 38] фактично говорить про ІЕК, визначаючи його як еротичний код особистості, різновид світоглядного коду людини, код культурної свідомості людини. Код (erotичний, як і інші коди у його наукових поглядах) трансформується у культурі та переосмислюється у світоглядній свідомості. Erotичний код він розглядає у широкому смислі як пов'язаний із усіма проявами репродуктивної функції, включно із духовними почуттями, формами поведінки, соціальними інститутами сім'ї та шлюбу.

У спектрі нашої наукової уваги ІЕК має схожу семантику, яка, однак, дещо відрізняється. Зокрема, ми розглядаємо ІЕК не лише як світоглядну установку, а як складне системне явище, що передбачає комплексне функціонування особистості, реалізацію сексуальних інтенцій і певний спосіб побудови стосунків із партнером, поведіння у сексуальній взаємодії.

Достатньо близьке наче бачення проблематики ІЕК із науковими пошуками І.Л. Жук [3, с. 44], котра визначає еротичний код через набір символів, характерних для представників певної культури, на основі яких формуються інші компоненти моделей статевої поведінки. Зокрема, вона здійснила комплексне та багатоаспектне дослідження інтимних стосунків особистості у культурологічному аспекті. В аспекті, що нас цікавить, вона також вживає поняття ритуалу залицяння, статевої норм, приписів та експектацій, сексуальної техніки й емоційного компоненту, що поряд із еротичним кодом виступають компонентами культури статевої поведінки. Так, ритуал залицяння, за її баченням, – це модель поведінки, спрямована на досягнення вступу у сексуальні стосунки; статева норма, приписи й експектації – комплекс очікувань та уявлень про статево-взаємодію; сексуальна техніка – способи сексу, характерні для певної культури; емоційний компонент – комплекс емоцій, які впливають на процес статевої взаємодії.

Наше розуміння сутності поняття ІЕК має відмінність від бачення І.Л. Жука [3, с. 46] у тому, що ми конкретно акцентуємо увагу на психологічних аспектах функціонування ІЕК, намагаючись виявити його компоненти не в культурологічному, а у психологічному контексті. По-друге, беручи за постулат культурну зумовленість ІЕК, як у І. Жука, ми акцентуємо увагу на відповідності поведінки та реалізації сексуального завдання відповідно до образу «ідеального партнера», тоді як дослідниця І.Жук розглядає еротичний код відповідно до культурних канонів.

Аналізуючи співвідношення поняття ІЕК із поняттями тілесного канону, виокремленим у праці І. Кучми [7, с. 47], доцільно зазначити, що вона визначає останнє як соціально-історичний показник, модель, зліпок, обмежений часом і простором існування у певному культурному ареалі, який накладається на сукупність рухливих чуттєво-перцептивних тілесних технік, властивих людині.

У контексті досліджуваної проблеми тілесний канон є важливим, оскільки дозволяє виявити вагомий аспекти усвідомлення власної тілесності людиною у процесі реалізації ІЕК. Щодо ІЕК проблематика тілесного канону важлива, оскільки:

1) саме формування тілесного канону містить культурологічний аспект, відображення культурних нормативів і канонів у баченні особистістю власного «Я» та реалізації сексуальних прагнень;

2) тілесний канон і бачення специфіки тілесності дозволяє розкрити певні аспекти вияву тілесності у контексті реалізації ІЕК. Це важливо, оскільки тілесність і ставлення до неї виступає вагомим аспектом формування ІЕК особистості.

Схожа наукова позиція зафіксована й у дослідженнях О. Сілютіної [9, с. 173], де розглядається проблематика тілесного інтелекту людини дорослого віку, його регуляторних механізмів. У цьому контексті авторка виділяє ставлення до своєї сексуальності як вагомий показник тілесного інтелекту. Можемо передбачити, що наявний і зворотній зв'язок між цими поняттями, з огляду на те, які показники тілесного інтелекту

характерні людині, таким чином вона і обирає та реалізує свій ІЕК. Так, позитивна оцінка власної тілесності є основою для вибору активних ІЕК, спрямування на прояви своєї сексуальності та стимулювання відповідної поведінки від партнера. Натомість установлене негативне ставлення до своєї тілесності чи знижений тілесний інтелект ми трактуємо як показник, що провокує вибір пасивних ІЕК, реалізацію тенденції утримання від сексуальної взаємодії, недооцінку своїх можливостей і прагнень у контексті побудови сексуальних стосунків.

Достатньо близьким поняттям у контексті вивчення ІЕК є сексуальні сценарії, які тривалий час виступають предметом наукового аналізу.

Щодо досліджуваної проблеми ІЕК тематика сексуальних сценаріїв має одне із найбільш вагомих значень з огляду на семантичну близькість розглядуваних понять. Це виражено у таких моментах:

1) розуміння ІЕК як єдиної системи запису моделі еротичної поведінки індивіда у вигляді послідовності прояву власних реакцій і реакцій «ідеального партнера», запрограмованої на реалізацію певного сексуального завдання, є семантично близьким до вивчення специфіки сексуальних сценаріїв як схеми організації сексуальної активності, що включає сукупність когнітивних, поведінкових, емоційних і спонукальних елементів. Тобто обидва ці поняття описують специфіку функціонування поведінки людини, спрямовану на реалізацію сексуальних прагнень;

2) у межах вивчення сексуальних сценаріїв достатньо чітко виокремлені складові елементи та різновиди, що є вагомими теоретичними засадничими положеннями щодо виокремлення компонентів і різновидів ІЕК;

3) як поняття ІЕК, так і поняття сексуального сценарію містять у своїй семантиці аспект динаміки та комплексності функціонування.

Виявлені наукові положення стосовно суміжних із проблематикою ІЕК досліджень дали нам можливість на теоретичному рівні виявити основні характеристики ІЕК та його різновиди. Отже, ми виокремили джерела та засоби формування ІЕК.

До джерел формування ІЕК ми відносимо:

1. культурні коди;
2. вплив різних сфер соціалізації особистості;
3. індивідуальний досвід людини;
4. засвоєні зразки сімейної взаємодії;
5. системи індивідуального трансформування кодів.

Тобто ІЕК особистості формується за наслідком поєднання таких джерел. Фактично означені джерела охоплюють широкий спектр чинників впливу на особистість і її становлення. У сукупності таких джерел представлено всі сфери становлення сексуальності особистості. Зокрема, ІЕК формується під впливом засвоєних у культурній взаємодії кодів особистості, що переломлюється через індивідуальні системи кодування інформації та набутого досвіду життя, який набувається у сімейній взаємодії та взаємодії з різними сферами соціалізації людини у куль-

турному просторі. Тож перелік джерел формування ІЕК є достатньо вичерпним.

Поряд із джерелами формування ІЕК нами виділено систему засобів формування ІЕК, до якої входять:

1. культурні ритуали;
2. вплив мас-медіа;
3. живе спілкування із представниками культурних традицій і норм;
4. становлення канонів тілесності;
5. символічні образи творчості.

Така система засобів формування ІЕК відображає типові способи засвоєння культурологічної інформації, процесу інкультурації особистості, засвоєння нею культурного досвіду і формування ІЕК на цій основі як результату.

Зокрема, формування ІЕК відбувається під впливом мас-медіа, де екстраполюються актуальні культурні та соціальні дискурси. Мас-медіа виступає каналом зв'язку особистості із суспільством і пануючою культурою. У межах впливу мас-медіа формується уявлення про чоловічу та жіночу сексуальність, типові способи побудови стосунків між статями й актуальні тенденції сексуальної поведінки.

Зокрема, у процесі наукового аналізу особливостей формування ІЕК на особливу наукову увагу заслуговують сучасні тенденції осмислення та прояву сексуальності чоловіків і жінок, представлені в актуальних дискурсах медіа. Так, Н. Смахтіною [10, с. 14] описано і проаналізовано специфіку жіночої сексуальності. До того ж для позначення типів сексуальності жінки вона використовує термінологію давньогрецької міфології, що близько до розробленої у нашому дослідженні типології ІЕК чоловіків і жінок. Н. Смахтіна розглядає сексуальність як комплексний феномен, детермінований п'ятьма факторами, серед яких вона вирізняє соціальну реалізацію, інфантильну сексуальність, сексуальну амбівалентність, фемінінність і сексуальну емансипацію. виявлені типи жіночої сексуальності є цікавими для нас і можуть розцінюватися як паралельні наукові розвідки виявлення типів ІЕК.

Вагомим чинником формування індивідуального еротичного коду особистості ми визначаємо вплив мас-медіа як трансляторів цінностей суспільства та детермінуючих факторів сексуальної поведінки людини. Логіку вираження типів сексуальності та впливу мас-медіа на формування ІЕК відображає дослідження Т. Коваль [6, с. 75], яка зауважує, що процес формування статевої та гендерної поведінки перебуває під впливом пануючих у суспільстві гендерних стереотипів. Розглядаючи вплив реклами на формування стереотипів поведінки, Т. Коваль зауважує, що стереотипи містять у собі приховану дискримінацію, більшість із них орієнтована на утвердження домінантної ролі чоловіка над жінкою. Цілком зрозуміло, що така нерівноправна позиція не сприяє розвитку суспільства, адже таким чином воно регресує до патріархату.

У сучасному мас-медіа створюються й екстраполюються актуальні дискурси сприймання образу сексуальності людини, що реалізується через достат-

ньо різний контент, який пронизує різні сфери медіа. Саме сприймання такого контенту дає можливість особистості сформувати у себе певний ІЕК та реалізувати відповідну поведінку. Головна ідея багатьох років полягає у тому, що екстраполяція моделей сексуальності та символічного наповнення ІЕК не транслюється у медіа сама по собі як окрема тема, вона «вплетена» в інформаційний дискурс і засвоюється особистістю поза свідомим контролем і поза конкретним наміром.

Деякі дослідники говорять про єдність сучасного медіа-простору у формуванні ставлення особистості до навколишнього світу, де сексуальність відіграє доволі важливу роль. Так, дослідники зауважують, що і політичне життя, і сприйняття образів реклами, навіть в історико-культурному ракурсі, неодмінно несуть «відтінок вираженості ІЕК».

На формування сучасних ІЕК великий вплив мають прояви сексуальності та моделей еротичної поведінки у різних видах мистецтва, що відображено у великій кількості наукових публікацій літературного і мовного спрямування. Через вираження аспектів ІЕК та тілесності у літературі транслюються канони сприйняття та вираження тілесності, збагачується спектр символічних образів і форм реалізації сексуальних інтенцій у межах ІЕК.

Одним із засобів формування ІЕК нами визначено ритуали, які мають широкий пласт глибинного, символічного та культурного змісту. Через обряди та ритуали як вагомий культурні феномени особистість засвоює велику частину культурних надбань. Так, Т. Голі-Оглу [1, с. 238], розглядаючи ритуал ряження, наголошує на його винятковій важливості у становленні поглядів на природу сексуальності, адже він розкриває особливості становлення сексуальності особистості, засвоєння нею гендерних і статевих ролей, відображаючи культурні позиції щодо статевих стосунків. У контексті досліджуваної проблеми наявні в обігу культури ритуали дають людині широкий пласт можливостей формування і прояву моделей сексуальної поведінки, що неодмінно виражається й у змістовому наповненні ІЕК.

Нами також здійснено теоретичне узагальнення зв'язків джерел формування ІЕК та його засобів, що представлено на рис. 1.



Рис. 1. Модель взаємодії джерел і засобів формування ІЕК людини

Як видно з рис. 1, ми розглядаємо джерела та засоби формування ІЕК особистості як єдину впо-

рядковану систему, що характеризується значною кількістю циркулярних зв'язків. На цьому рисунку можливо графічно з'єднати всі елементи, оскільки вони утворюють комплексну систему формування ІЕК особистості, проте ми зосередили увагу на найбільш явних і змістових зв'язках.

Як бачимо, у схемі наявні лінійні та перехрещені зв'язки, що зумовлено графічним розташуванням елементів моделі. Лінійні зв'язки поєднують схожі за змістом джерела та засоби формування ІЕК, перехрещені демонструють комплексність процесу формування ІЕК у контексті індивідуального досвіду особистості.

Так, представлені на рис. 1. зв'язки демонструють єдність культурних кодів особистості із її засвоєнням культурних ритуалів і символічних образів творчості, що також засвоюються засобами мас-медіа та спілкування з носіями культури. Вплив сфер соціалізації на формування ІЕК ми позначили як пов'язаний із впливом мас-медіа як транслятором цінностей культури певного часу, проте це джерело пов'язане і зі спілкуванням із носіями культури, і з ритуалами, і з образами творчості.

Формування індивідуального досвіду (насамперед сексуального досвіду, досвіду побудови стосунків і сприйняття своєї тілесності) ми розглядаємо як зумовлене комплексною системою комунікації людини та засвоєння культурологічного пласти іншими шляхами соціалізації.

Зразки сімейної взаємодії визначаються нами як окреме джерело формування ІЕК і пов'язане графічно зі становленням канонів тілесності, проте реалізується вплив сімейного досвіду і через спілкування з людьми засвоєння образів творчості тощо.

Останнє джерело – системи індивідуального кодування інформації людиною – найбільш тісно пов'язане із засобом символічних образів творчості, що описує комплексну та багатоаспектну систему індивідуального досвіду людини, наявні у неї тенденції інтерпретації, кодування та декодування інформації, що має і символічний характер.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Тож формування ІЕК ми розглядаємо як комплексну систему, де основна роль належить визначеним нами джерелам і засобам становлення цього утворення. У комплексному впливі цих джерел і засобів формується унікальна система ІЕК особистості, що є продуктом комплексного впливу навколишнього світу на людину.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, яка потребує подальшого вивчення. Зокрема, перспективою розвідок у цьому напрямі виступатиме вивчення показників вираженості індивідуальних еротичних кодів у сучасних чоловіків і жінок, їхнього зв'язку з показниками вираженості сексуальних установок і ставлення до власної тілесності досліджуваних.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Голі-Оглу Т.В. Гендерні маркери східнослов'янських обрядових календарних номінацій зимового циклу: зіставний вимір. *Славянський мир і національна речевая культура в сучасній комунікації* : збірник наукових трудов / редкол. : М.И. Конюшкевич и др. Гродно : ГрГУ, 2018. С. 237–240.
2. Гупаловська В.А. Теорії та моделі сексуальності: чи є місце для духовності? *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2016. Вип. 3. С. 54–64.
3. Жук І.Л. Трансформація культури статевих стосунків в Україні: досвід міжкультурного порівняльного аналізу : дис. ... канд. соціол. Наук : 22.00.04. Київ, 2012. 196 с.
4. Кирилук О.С. Универсалии культуры и структура дискурса. Миф. Одесса, 1996. 147 с.
5. Кізь О.Б. Еротика та порнографія у контексті психосексуальної культури особистості: гендерний ракурс. *East European Science Journal*. 2018. № 12. С. 62–70.
6. Коваль Т.Л. Жіночий образ у телерекламі: гендерний аспект. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. 2014. № 3 (19). С. 73–77.
7. Кучма І.Л. Канон тіла в західноєвропейській культурі. *Магістеріум. Культурологія*. 2000. Вип. 5. С. 41–49.
8. Седих К.В., Зозуль Т.В. Типи індивідуального еротичного коду у жінок. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2018. Вип. 9. С. 78–85.
9. Сілютіна О.М. Дослідження чинників формування тілесного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*. 2021. № 1 (19). С. 170–183.
10. Смахтіна Н.О. Індивідуально-психологічні особливості жіночої сексуальності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2011. 20 с.
11. Тащенко А.Ю. Культурні коди. Ч. 2. Продукування та використання кодів соціальної дійсності. Київ : Видавництво ІПК Державної служби зайнятості України, 2014. 400 с.

Синишина В. М.
доктор педагогічних наук,
кандидат психологічних наук, доцент
Ужгородського національного університету

ЕУТИМНІ ТЕХНІКИ ЯК ПРОФІЛАКТИКА ТА АНТИКРИЗОВА ІНТЕРВЕНЦІЯ У ВИПАДКУ АКТУАЛЬНОЇ СУЇЦИДАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

EUTIME TECHNIQUES AS PREVENTION AND ANTI-CRISIS INTERVENTION IN CASE OF ACTUAL SUICIDE ORIENTATION

У статті висвітлено теоретичні аспекти проблеми надання психологічної допомоги суїцидентам. Подано аналіз поняття еутимної техніки як засобу терапії переживанням задоволення та насолоди задля нівелювання суїцидальних ідеацій. Виокремлено деякі види еутимних технік, а саме мотиваційних та прогресивної релаксації. Розкрито причини ефективності та необхідності використання еутимних технік в умовах COVID-19.

Зазначено, що проблема надання психологічної допомоги суїцидентам для нівелювання суїцидальних ідеацій нині є вкрай необхідною та важливою, оскільки пандемія викликала широкий спектр негативних емоцій у людства загалом і кожної особистості зокрема, тому зросла потреба у допомозі психологів під час суїцидальності, а саме необхідність консультування, підтримки, супроводу та психологічної кризової інтервенції саме ефективними щадними методами.

Така необхідність вимагає від психологічної науки глибшого та постійного пошуку оптимальних способів долання суїцидальності.

Розвиток психотерапії був пов'язаний із численними спробами психоаналітиків знайти причини виникнення психічних порушень. Часто для цього доводилося надовго занурюватися в аналіз прихованих у підсвідомості травм, занурюватись у минуле і там шукати біль та страждання, які заважають особистості жити повноцінно.

У 50-ті роки ХХ століття з'явився новий напрям у психотерапії, який склав реальну конкуренцію психоаналізу, а саме поведінкова (біхевіоральна) терапія. В основу терапії була покладена ідея про те, що усунення хворобливих симптомів цілком можливо здійснити без знання причин, що існували у минулому. Часто такі способи психотерапії називають асимптоматичними (несимптоматичними). В рамках поведінкової терапії асимптоматичний підхід з'явився порівняно недавно у вигляді технік та тренінгу задоволення (насолоди).

Досвід використання асимптоматичної психотерапії свідчить про те, що переорієнтація уваги людини з негативних подій і явищ на події та явища, що приносять задоволення, веде до психологічного благополуччя та поліпшення здоров'я.

Ключові слова: суїцидальна поведінка, психологічна допомога, психотерапія, еутимні техніки, мотиваційні еутимні техніки, техніки позитивної релаксації, COVID-19.

The article highlights the theoretical aspects of the problem of providing psychological assistance to suicides. An analysis of the concept of euthymic technique as a means of therapy for the experience of pleasure and enjoyment in order to eliminate suicidal ideations is presented. There are some types of euthymic techniques: motivational and progressive relaxation. The reasons for the effectiveness and necessity of using euthymic techniques in the conditions of COVID-19 are revealed.

It is pointed out that the problem of providing psychological assistance to suicides to counteract suicidal ideations is currently extremely necessary and important, as the pandemic has caused a wide range of negative emotions in humanity and each individual. Therefore, there is a growing need for psychologists to help with suicide: counseling, support, support and psychological crisis intervention with effective gentle methods. This need requires psychological science to deepen and constantly search for optimal ways to overcome suicide.

The development of psychotherapy has been associated with numerous attempts by psychoanalysts to find the causes of mental disorders. This often took a long time to immerse oneself in the analysis of traumas hidden in the subconscious, to immerse oneself in the past and look there for pain and suffering that prevent individuals from living fully.

In the 50-s of the XX century, a new direction in psychotherapy, this was a real competition for psychoanalysis: behavioral (behavioral) therapy. The therapy was based on the idea that the elimination of painful symptoms is quite possible without knowing the reasons that existed in the past. Often such methods of psychotherapy are called asymptomatic (asymptomatic). As part of behavioral therapy, the asymptomatic approach has emerged relatively recently in the form of techniques and pleasure training.

Experience with the use of asymptomatic psychotherapy shows that the reorientation of human attention from negative events and phenomena to events and phenomena that bring pleasure, leads to psychological well-being and improved health.

Key words: suicidal behavior, psychological help, psychotherapy, euthymic techniques, motivational euthymic techniques, positive relaxation techniques, COVID-19.

Постановка проблеми. Самогубство є серйозною проблемою громадського здоров'я в усьому світі. Рівень самогубств, тобто кількість самогубств на 100 тис. населення, вважається важливим показником психічного здоров'я країни та загального добробуту суспільства. Україна є неблагополучною країною у сенсі скоєння суїцидів. Середній показник для нашої країни становить 22 суїциди на 100 тис. осіб.

В умовах пандемії, війни на сході країни, великої кількості переселенців та збільшення кількості безробітних можемо прогнозувати збільшення рівня суїцидальності серед населення.

Отже, у науковій літературі нині повідомляється, що під час стихійного лиха, воєн чи епідемій рівень самогубств може знижуватися на деякий час. Однак після того, як проходить безпосередня криза, він зростає [3]. Пандемія COVID-19 є глобальною

проблемою для людей у всьому світі, оскільки впливає як на фізичне, так і психічне здоров'я. Соціальне дистанціювання, заходи ізоляції, проблеми, що пов'язані з втратою роботи, вплинули на психологічне благополуччя особистості. Основним наслідком необхідних протиепідеміологічних заходів стало скорочення контактів між людьми та збільшення почуття самотності, емоційного відчуження, емоційної депривації, що, звичайно, стало предиктором тривожності, депресивності та суїцидальності. Незважаючи на те, що пандемія дала можливість довше часу перебувати вдома та разом із сім'єю, збільшилися години сну, покращився режим харчування тощо, науковцями повідомляється, що обмеження пересування, спрямовані на припинення поширення вірусу, викликали зростання сімейних проблем та домашнього насильства. Також кризи на тлі пандемії COVID-19, такі як сімейні конфлікти, безробіття та фінансові проблеми, спровокували зловживання алкоголем та іншими психоактивними речовинами. Це підвищило суїцидальний ризик за рахунок посилення імпульсивності та агресивності. «Якщо в ситуації достатку та спокою люди більшою мірою демонструють схильність до раціональної поведінки, прагматика виживання та життя в умовах невизначеності поступово переросла в локальне оперативне, у багатьох випадках імпульсивне реагування на ситуацію» [8].

Втім, дослідники застерігають від того, щоб формувати завчасні висновки про вплив коронавірусу на кількість самогубств, адже щодо цього поки що відсутні систематизовані наукові дані. Точних даних про те, чи впливає COVID-19 на зростання кількості самогубств, немає ані в Україні, ані у світі. Фахівці стверджують, що поки пройшло не так багато часу, щоб давати якісь конкретні цифри. Водночас у різних країнах відзначають збільшення звернень на «гарячі лінії» для самогубців.

За даними фахівців з Центру за контролем і профілактикою захворювань США, обсяг звернень за психологічною допомогою в Америці збільшився у 8 разів, а нью-йоркський психологічний центр "Talkspace", що надає онлайн-терапію, повідомляє, що під час пандемії кількість відеосеансів збільшилась на 250%. Число клієнтів з тривожністю та суїцидальними ідеаціями збільшилось на 40%, що є безпрецедентним стрибком за десять років роботи центру [4].

На переконання Т. Нідеркротенталера, пандемія впливає на ті категорії осіб, для яких ризик самогубств є високим; науковець виходить із того, що наслідки пандемії коронавірусної хвороби підвищують небезпеку скоєння самогубств, такі як ізоляція, страхи, економічні ризики, до яких додаються зростання обсягів споживання алкоголю й наркотиків [9].

Все зазначене вказує на те, що проблема надання психологічної допомоги суїцидентам для нівелювання суїцидальних ідеацій нині є вкрай необхідною та важливою, позаяк стрес викликав широкий спектр негативних емоцій у людства загалом і кожної особистості зокрема, тому зросла потреба у допомозі

клінічних психологів під час суїцидальності, а саме необхідність консультування, підтримки, супроводу та ефективних форм психологічних інтервенцій. З огляду на вищеописану ситуацію дедалі гостріше постає питання про методи допомоги людям із суїцидальною поведінкою, ефективність яких доведена надійними дослідженнями.

Отже, розглянемо деякі аспекти застосування методів психологічного впливу на суїцидальну поведінку особистості, що сприятиме ефективній превенції (поственції) суїцидів.

Мета статті полягає в тому, щоб теоретично обґрунтувати необхідність еутимної терапії для превенції та поственції суїцидальних ідеацій та спроб в умовах COVID-19.

Аналіз публікацій та досліджень. Звісно, проблема суїцидів та психологічної допомоги суїцидентам – не нова на теренах як вітчизняної, так і зарубіжної психології та в мультидисциплінарних дослідженнях. Так, самогубство й шляхи його попередження та поственції вивчали Ю. Александров, В. Глушков, О. Моховіков, Г. Пілягіна, В. Сулицький, А. Тищенко, А. Чупріков, Р. Федоренко. Вплив пандемії як предиктора негативних психічних станів вивчали О. Зімовін (способи переживання тривоги), І. Коваленко-Кобилянська (специфіку адаптації до проблем, які викликані COVID-19), В. Савінов презентував дослідження про базові емоції емоцій COVID-19, Б. Лазоренко досліджував парадоксальну інтенцію опанування негативних емоційних станів в умовах пандемії. Усі названі науковці висловлювали різні точки зору щодо впливу пандемії на психіку особистості та приділяли увагу тим чи іншим аспектам цього питання. Однак про суїцидальну поведінку в умовах пандемії існує обмаль досліджень (Luca Steardo, A. Verkhatsky). Значимими є дослідження David Gunnell, Louis Appleby, Ella Arensman, Keith Hawton, Ann John щодо суїцидального ризику та профілактики суїцидів у період COVID-19. Про методи та техніки допомоги суїцидентам у сучасній теорії та практиці психологічної допомоги в умовах пандемії нам не вдалося знайти дослідження, цей напрям поки що не представлений, хоча його потреба очевидна і має право на життя.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні стало зрозуміло, що пандемія спричинила занепокоєння, психічну напругу та тривогу, стала тригером серйозних проблем із психічним здоров'ям. Під час небезпеки COVID-19 «у пацієнтів із психотичними розладами може спостерігатися посилення симптомів основного захворювання. У інших людей, особливо у тих, які заразилися коронавірусом, та у медиків, які працюють на першій лінії надання допомоги, можуть розвинути тривожність, депресія і посттравматичний стрес, й усі ці порушення пов'язані з підвищеним ризиком суїциду. Збільшене навантаження і пошук нових способів боротьби з пандемією COVID-19 створюють додаткові труднощі в роботі служб психічного здоров'я» [11].

У статті ми не будемо описувати етапи консультування суїцидальних клієнтів, але визначимо, що

в межах трьох етапів консультивання, на які вказується у сучасних антисуїцидальних протоколах [10], необхідним є вирішення завдань щодо проблеми клієнта, роботи з емоціями, а також завдання, яке можемо назвати етапом формуванням зрілої особистості. В процесі проходження цих етапів, особливо двох останніх, слід віддати перевагу щадній позитивній терапії. Не завжди варто з особистостями, прояви суїцидальності яких пов'язані з проблемами небезпеки COVID-19, опрацьовувати методом психоаналізу глибокі травми чи проблеми, оскільки у людини, яка переживає постковідний синдром чи перебуває у стані переживання стресу через пандемію, повинен бути ресурс, щоб реагування на травму було екологічним і не викликало ретравматизацію, що є небажаним, якщо людина хворіє ковідом або має тривожність щодо ситуації. Терапевт повинен бути насторожі до ефектів травмуючих ситуацій, які не пов'язані з терапією та можуть призвести до загострення суїцидальних бажань. Існують випадки, коли пацієнт, який раніше не виявляв суїцидальних намірів, замислювався про самогубство вже в процесі терапії під впливом якоїсь неприємної події.

«Як підкреслюють китайські дослідники, спеціалізоване психологічне втручання для COVID-19 повинно бути досить гнучким, здатним швидко адаптуватися до різних фаз пандемії. Насамперед клінічні психологи, психотерапевти та соціальні працівники повинні активно співпрацювати з мультипрофесійною командою закладів охорони здоров'я під час лікування безпосередніх наслідків COVID-19. Потенційними психотерапевтичними цілями при цьому є навчання управлінню емоційними реакціями. Важливо, що в розпал пандемії не рекомендуються такі заходи, як психологічний дебрифінг, аналіз смертельних випадків та реакцій на них» [2].

Отже, проблема суїцидальності завжди була і є міжгалузевою. В цьому контексті нагадаємо про комплексну мультидисциплінарну допомогу суїцидентам фахівців різних галузей. Важливо відзначити, що інші методи разом із психологічною допомогою (психофармакотерапія, наркологічні інтервенції) можуть і, як правило, повинні відбуватися паралельно. Однак варто звернути увагу на підхід науковців-медиків до терапевтичної роботи з травмою, що спонукало нас пропонувати для суїцидентів у кризовий період саме щадну інтервенцію.

«Передбачається, що як тільки травма закінчиться і суб'єкт більше не буде під тиском стресу, починається шлях до стійкого відновлення, оскільки час загоє всі рани. На жаль, це не завжди так, оскільки у сприйнятливих суб'єктів активний стрес стимулює мозкові процеси, в результаті яких травматичні спогади раптово знову виникають і порушують психічне здоров'я. Постійність цих умов породжує посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Так, вплив інфекції SARS-COV-2 на мозок пов'язаний із надмірним фізичним та психологічним стресом, який стимулює вісь «гіпоталамус – гіпофіз – наднирники», тим самим ще більше погіршуючи нейрозапальний статус. Тривалість та частота впливу стрес-

орів впливають на нейрозапалення. У цьому сенсі, хоча реакція на короткі та помірні стресори може бути корисною, повторний або тривалий вплив сильних стресорів посилює запальну реакцію. Нейрозапалення є важливим етіологічним фактором для великої кількості нервово-психічних та нейрокогнітивних захворювань, включаючи депресію, психози, аутизм, зловживання наркотиками, порушення сну та епілепсію, суїцидальність» [12, с. 10].

Отже, як зазначають В. Ромек та Є. Ромек (а саме на їх наукові надбання ми будемо посилалися у статті, оскільки їх роботи з еутимної терапії є чи не єдиним надбанням на теренах сучасної психології), розвиток психотерапії був пов'язаний із численними спробами психоаналітиків знайти причини виникнення психічних порушень. Часто для цього доводилося надовго занурюватися в аналіз прихованих у підсвідомості травм, занурюватись у минуле і там шукати біль та страждання, які заважають особистості жити повноцінно. Були детально розроблені та отримали широке визнання способи з'ясування причин, що ведуть до страждань. Каузальний (причинний) підхід став стандартним методом психологічної допомоги [5].

Однак були й такі вчені, хто сумнівався в тому, що виявлення причинно-наслідкових зв'язків у психіці людини взагалі можливе, оскільки психіка складно влаштована, занадто багато взаємозв'язків та взаємозалежностей у ній, отже, часто встановити причину того чи іншого явища дуже важко, тому у 50-ті роки ХХ століття з'явився новий напрям у психотерапії, який склав реальну конкуренцію психоаналізу, а саме поведінкова (біхевіоральна) терапія. В основу терапії була покладена ідея про те, що усунення хворобливих симптомів цілком можливо здійснити без знання причин, що існували у минулому. Часто такі способи психотерапії називають асимптоматичними (несимптоматичними). В рамках поведінкової терапії асимптоматичний підхід з'явився порівняно недавно у вигляді технік та тренінгу задоволення (насолоти).

Вже на початку розвитку поведінкової терапії визнавалося, що центральним методом цієї форми психотерапії є метод, що не має жодних протипоказань та є абсолютно безболісним.

У 80-ті роки ХХ століття німецький психолог Райнер Лутц звернув увагу на те, що релаксаційні вправи, розслаблення часто викликають у людини певний комплекс приємних почуттів, підвищують настрій, особливо за умови того, якщо беруться до уваги приємні відчуття, пов'язані з релаксацією. Р. Лутц запропонував застосувати релаксаційні вправи під час лікування депресивних розладів. Ця ідея дуже здивувала фахівців-медиків. Їм здавалося абсолютно безглуздим використовувати релаксацію для лікування людей, які без того втратили ініціативу і волю до життя. Р. Лутц наполягав на тому, що приємні відчуття, пов'язані з релаксацією, допоможуть депресивним хворим згадати приємні моменти життя, покращать емоційний стан [13].

Психолог Штойер застосував той самий підхід (тренінг насолоди) у лікуванні людей, яким було поставлено діагноз «шизофренія». Цей досвід дав позитивні результати, і з того часу тренінг задоволення отримав дуже велике поширення. Його використовують у терапії алкоголізму, депресії, суїцидальності, сексуальних розладів, невпевненості в собі, застосовують у загальносоматичних клініках для полегшення страждань людей, які відчувають нестерпний біль, для безнадійно хворих [5].

Для позначення позитивних емоцій, думок і моделей поведінки, тобто тих, які становлять мету тренінгу насолоди, Райнер Лутц запропонував термін «еутимна поведінка» [13].

Під еутимною поведінкою розуміються всі думки, дії та почуття, які «приємні» для людини. Пізніше термін був поширений на цілу низку методів поведінкової психотерапії, і під «еутимною терапією» стали розуміти прийоми, орієнтовані на розвиток навичок поведінки, що приносить задоволення клієнту. Тренінг насолоди сьогодні служить найбільш часто використовуваним методом еутимної терапії. Еутимна терапія (від грецького “eu”, “euthenein” – «добре, процвітати») – вид поведінкової психотерапії, що ставить на меті розвиток когнітивних і поведінкових прийомів отримання задоволення і досягнення хорошого самопочуття.

Відомо, що позитивні емоції, задоволення і позитивний настрій сприяють швидкому одужанню соматичних і психічних хворих, а іноді стають самостійною та повноцінною ознакою здоров'я.

Досвід використання асимптоматичної психотерапії свідчить про те, що переорієнтація уваги людини з негативних подій і явищ на події та явища, що приносять задоволення, веде до психологічного благополуччя та поліпшення здоров'я. Концентрація уваги не стільки на симптомі, скільки на альтернативних приємних об'єктах здебільшого значно підвищує якість життя клієнтів. Особистості, чия увага зосереджена на позитивному, менше реагують на хворобливі стимули, відповідно, виявляються переважно захищеними від їхнього впливу [6].

У сучасній когнітивно-поведінковій психотерапії створено протоколи лікування суїцидентів із доведеною ефективністю. На еутимні техніки в межах доказових протоколів цієї терапії звертає увагу дослідниця А. Холмогорова. За початковою фазою антисуїцидального протоколу слідує середня фаза, спрямована на розвиток навичок подолання суїцидальної поведінки. На цій фазі ефективно застосовувати біхевіоральні техніки, такі як терапія майстерністю та задоволенням [10].

Доцільно навести приклад еутимної техніки «переписана автобіографія». За винятком окремих екстремальних випадків, біографія кожної людини включає як труднощі та нещастя, так і успіхи, радість і щастя. Задання полягає в тому, щоб розказати власну біографію, залишивши в ній тільки позитивні моменти, тобто такі події та обставини, які принесли задоволення, радість або інші приємні відчуття. Описувати ці відчуття потрібно якомога детальніше

з використанням відчуття різних модальностей. Слід коротко записати на аркушах і описати ті предмети або обставини, які у зв'язку з виникненням позитивних емоцій запам'яталися.

Серед інструментів, що використовуються в когнітивній психотерапії суїцидальної поведінки, особливо на середній та кінцевій фазах лікування, слід виокремити техніки самозаспокоєння та відволікання, засновані на здатності повертати себе до реальності та переключатися на сенсорні відчуття, такі як колір, смак, запахи, звуки. Ці техніки у науковій літературі часто можна зустріти під назвою «заземлення». У межах біхевіоральної терапії їх докладно описує М. Лайнен [1].

Зрештою, ще одним важливим завданням середньої фази антисуїцидальної когнітивно-поведінкової терапії є когнітивне переструктурування. Для людей, які переживають суїцидальну кризу, характерні тонельне бачення ситуації: майбутнє безнадійне, життєва ситуація нестерпна, ніхто не здатен почути та підтримати. Одним із важливих прийомів є побудова моделі можливого привабливого майбутнього через 1 рік або 10–15 років, коли поточні життєві проблеми, що викликають гостру реакцію пацієнта, пом'якшаться або будуть вирішені. Наприклад, зрада чи смерть близької людини, що викликає гострий психічний біль, залишиться в минулому, налагодиться звичний спосіб життя, можуть виникнути нові, задовільні відносини.

Важливим продуктивним прийомом для суїцидентів є використання так званого комплексу надії, що включає яскраві докази неповторності та цінності життя у вигляді тактильних та візуальних образів та стимулів, таких як фотографії близьких, листи друзів, вірші чи музичні диски, що наповнюють бажанням жити та створюють мажорний настрій, нарешті, для релігійних людей це можуть бути листочки з молитвами. Кожна людина із суїцидальними нахилами повинна мати банк таких ресурсів, які можна занотувати на окремих листочках чи у блокноті.

Як зазначають А. Венцель та С. Джагер-Хімен, багато пацієнтів зазначають, що саме «комплект надії» виявлявся особливо потужним засобом опори в ситуації суїцидальної кризи [14].

Окрім еутимних технік, що зосереджені на задоволенні від визначення мети, слід звернути увагу на техніки позитивної релаксації. В кризових умовах, коли людина не може оволодіти певною ситуацією, розвиваються так звані афекти, тобто особливий вид емоцій, які супроводжуються сильною, бурхливою реакцією (наприклад, страх, гнів). Ці реакції не контролюються свідомістю, тому їх важко стримувати. Переключення на інший вид діяльності сприяють емоційній розрядці. Особистість, яка володіє навичками керувати емоціями, може контролювати свої афективні реакції. Поведінка під час афекту регулюється не раціонально обдуманною метою, а тією емоцією, яка повністю захоплює особистість і викликає імпульсивні дії. Стан афекту може виявлятися у вигляді панічної втечі із ситуації та неконтрольованої агресії чи аутоагресії, що надзвичайно

характерно для суїцидальної поведінки. Як згадувалося вище, імпульсивна агресивність – один із найважливіших предикторів суїцидальної поведінки. На її подолання також спрямовано низку когнітивних та біхевіоральних технік. Щоб загальмувати розвиток імпульсивної агресивності, вийти з конфліктного стану, необхідно вибрати ефективний спосіб відновлення емоційної рівноваги.

Одним з надзвичайно ефективних способів відновлення емоційної рівноваги залишається метод прогресивної релаксації.

Природними прийомами релаксації є спостереження за пейзажем, купання в сонячних променях, спілкування з природою й тваринами, захоплення й улюблені заняття, масаж, танці, музика, повноцінний сон тощо. Для оптимізації психічного стану існують різноманітні методи, зокрема дихальна гімнастика, нервово-м'язова релаксація, аутотренінг, медитація, ароматерапія, арт-терапія, кольоротерапія [7].

Сучасна психотерапія визнає позитивний ефект від релаксації і використовує її як основу у складі багатьох психотерапевтичних технік, що сприяє зняттю напруги, створенню позитивних емоцій, стану спокою і задоволеності.

Існує велика кількість модифікацій позитивної релаксації. Ефективною вважається прогресивна релаксація за Джекобсоном, яка сьогодні є методом з доказовою ефективністю.

Усі вправи застосовуються задля зняття тривоги будь-якого генезу. Оскільки під час стресу виробляється високий рівень кортизолу, який тримає групи м'язів у напрузі, бажано релаксацію робити за двохетапною схемою, де спочатку відбувається напруження м'язів, а потім розслаблення. Після розслаблення м'язів потрібно зосередитися на контрастній відмінності напруженого стану і розслабленого, насолодитися станом розслаблення, через що повинна пройти й тривога. Таким чином, людина в стані суїцидальних ідей може навчитися по команді нівелювати стан напруги. Вважаємо за можливе успішно поєднувати прогресивну релаксацію з іншими методами (наприклад, технікою образів). Так, для прикладу подаємо техніку використання образів.

Багато з наших позитивних переживань, вражень ми не запам'ятовуємо, але якщо згадати образи, які з ними пов'язані, можна пережити їх знову. Щоб задіяти образи для позитивної релаксації, необхідно згадати ситуації, події, у яких людина почувалася комфортно, спокійно, вони є ресурсними ситуаціями. Варто робити цю техніку в трьох таких основних доступних модальностях:

– зорові образи (що ви бачите: небо, хмари, квіти, ліс);

– слухові образи (які звуки ви чуєте: спів птахів, дзюркотіння струмка, шум дощу, музику);

– відчуття в тілі (що ви відчуваєте: тепло сонячних променів, бризки води, запах квітів).

Під час відчуття напруги чи імпульсивності потрібно пригадати одну з ресурсних позитивних ситуацій та прожити її знову, пригадуючи всі зорові, слухові та тілесні відчуття, які її супроводжували, побути «всередині» цієї ситуації кілька хвилин.

Важливим у роботі із суїцидальності еутимними техніками є те, що головна роль належить розвитку і зміцненню життєрадісності, задоволення та насолоди.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, ми розглянули деякі методи психологічної допомоги суїцидентам. Слід звернути увагу на те, що переважно були запропоновані щадні методи роботи, які можуть пронизувати увесь процес психотерапії, особливо середній та заключний етапи.

Звичайно, еутимні техніки не претендують на розв'язання усіх видів суїцидальних проблем, найбільш ефективні вони там, де серед основних предикторів суїцидальної поведінки домінують страх, тривога, невизначеність та невпевненість у майбутньому, що надзвичайно характерно для періоду пандемії. Незаперечна перевага еутимних технік перед іншими методами полягає в тому, що вони не викликають ніякої залежності або побічних ефектів чи ускладнень, які можуть відбуватись під час глибинного занурення у травму чи проблему. Слід відзначити, що еутимні техніки можуть використовуватись на кожному психотерапевтичному сеансі.

Звичайно, еутимними техніками допомога суїцидентам не вичерпується; після набуття ресурсності клієнтом може бути продовжена та поглиблена психологічна робота щодо виокремлення й аналізу попередніх та актуальних травм як предикторів суїцидальності, відпрацювання глибинних емоцій тощо.

Важливо відзначити, що психологічна робота з людьми, які вчинили суїцидальну спробу або перебувають у ситуації суїцидальної кризи, потребує пошуку науково обґрунтованих методів допомоги. Великим прогресом у цій галузі можна вважати розроблення протоколу лікування пацієнтів із суїцидальною поведінкою, що базується на когнітивній психотерапії. На підставі досліджень останніх десятиліть можна дійти висновку, що когнітивно-поведінкова психотерапія суїцидальної поведінки має доказову ефективність. Саме на протоколи антисуїцидальної когнітивно-поведінкової терапії ми орієнтувались, вибираючи еутимні техніки як одні з екологічних, ефективних та продуктивних, тому перспектива подальших розвідок у галузі психологічної допомоги суїцидентам в умовах ковіду полягає, на наш погляд, у комплексному поглибленому вивченні етапів когнітивно-поведінкової терапії відповідно до доказових протоколів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лайнен М. Когнітивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. Москва : И.Д. Вильямс, 2008. 592 с.
2. Лукомська С., Мельник О. Посттравматичне зростання особистості – чинник адаптації людини до кризи під час пандемії COVID-19. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : посібник. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 145 с.
3. Малкина-Пых И. Экстремальные ситуации. Москва : Эксмо, 2005. 960 с.

4. Пандемія суїцидів. URL: https://radiotrek.rv.ua/news/pandemiya_suitsydiv_koronavirus_znayshov_shche_odyn_sposib_vbyvatu_lyudey_258929.html (дата звернення: 08.01.2022).
5. Ромек В., Ромек Е. Тренинг наслаждения. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 160 с.
6. Ромек В. Бихевиоральная психодрама. Использование техник психодрамы в поведенческой терапии. *Журнал практического психолога*. 2002. № 2–3. С. 171–176.
7. Руденко І. Психологічні особливості саморегуляції педагогічного праці. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2015. Вип. 37. С. 137–143.
8. Рудницька С. Пандемія: конструювання особистісного досвіду. *Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка* : матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна допомога і підтримка» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії COVID-19 і карантину». Київ : ІСПП НАПН України, 2020. DOI: <http://doi.org/10.33120/QERPASProceeding-2020>.
9. Самогубства у часи пандемії: соціальні обмеження загострюють проблему. URL: <https://www.dw.com/uk/samohubstva-u-chasy-pandemii-sotsialni-obmezhenia-zahostriuiut-problemu/a-54878133> (дата звернення 08.01.2022).
10. Холмогорова А. Когнитивная психотерапия суицидального поведения: история разработки, современное состояние, перспективы развития. *Медицинская психология в России*. 2013. № 2 (19). URL: <http://medpsy.ru> (дата звернення 08.01.2022).
11. Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic / D. Gunnell, L. Appleby, E. Arensman, K. Hawton, A. John, N. Kapur, M. Khan, R.C O'Connor, J. Pirkis. *Lancet Psychiatry*. 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30171-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30171-1) and preventID-19 pandemic.
12. Steardo L., Verkhatsky A. Psychiatric face of COVID-19. *Translational Psychiatry*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1038/s41398-020-00949-5> (дата звернення: 08.01.2022).
13. Lutz R. Gesundheit und Genuß: Euthyme Grundlagen der Verhaltenstherapie. *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*. 1996. Vol. 1 : Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen / ed. J. Margraf. Berlin : Springer. S. 113–128.
14. Wenzel A., Jager-Hyman S. Cognitive Therapy for Suicidal Patients: Current Status. *Behavior Therapist*. 2012. Vol. 35. № 7. P. 121–130.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.922.63 (075.8)

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.6>

Богдан Т. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

FEATURES OF COGNITIVE PROCESSES IN THE ELDERLY

У статті розглядається актуальна для сучасної вікової та соціальної психології проблема властивостей пізнавальних процесів у літніх людей. Представлено матеріал стосовно основних чинників, які впливають на когнітивні функції людей похилого віку та їх представлення в психологічних наукових теоріях. Okремо підкреслено роль погіршення сенсорного сприйняття у старості та звуження обізнаності у сучасних технологіях й змінах у світі та їх вплив на функціонування уваги, пам'яті та мислення. Дано короткі характеристики основних для даного дослідження пізнавальних процесів та специфіки їхніх змін у немолодих людей.

Метою статті було висвітлення результатів дослідження показників уваги, пам'яті та мислення у літніх в порівнянні з молодими людьми. Було описано дослідження когнітивних функцій людей похилого віку в порівнянні з молодими людьми. Останнє представляється цікавим, оскільки відповідно до проведеного аналізу наукових джерел певне зниження відбувається, однак системного вивчення цього питання у вітчизняній психології не здійснювалось, і недостатньо досліджень стосовно того, наскільки істотним воно може бути.

Обрано три критерії: пам'ять, увага та мислення. Вимір показників вказаних параметрів проводився за допомогою методик «Таблиці Шульте», «Пам'ять на числа», «Прогресивні матриці Равенна». Дані методики дають змогу отримати дані про вікові особливості протікання когнітивних процесів.

Доведено наявність відмінностей пізнавальної сфери немолодих людей порівняно з молодими та обґрунтовано причини даної різниці. Представлено рекомендації з корекції способу життя, який безпосередньо впливає на якість когнітивних процесів у літньому віці.

Ключові слова: процес старіння, фактори старіння, пізнавальні процеси, когнітивні функції, фізіологічні чинники, сенсорне сприйняття.

The article considers the problem of properties of cognitive processes in elderly people, which is relevant for modern ageing and social psychology. The material on the main factors influencing the cognitive functions of the elderly and their representation in psychological scientific theories is presented. The role of the deterioration of sensory perception in old age and the narrowing of awareness in modern technologies and changes in the world and their impact on the functioning of attention, memory and thinking are emphasized. Brief characteristics of the main cognitive processes for this study and the specifics of their changes in older people are given.

The purpose of the article was to highlight the results of a study of attention, memory and thinking in the elderly compared to young people.

A study of the cognitive functions of older people compared to young people was described. The latter is interesting because, according to the analysis of scientific sources, there is a certain decrease, however, a systematic study of this issue in domestic psychology has not been carried out as well as insufficient research on how significant it may be.

Three criteria were chosen: memory, attention and thinking. The parameters of these parameters were measured using the methods: "Schulte tables", "Memory of numbers", "Progressive Raven matrices". These techniques make it possible to obtain data on the age-specific features of cognitive processes.

Conclusions. The existence of differences in the cognitive sphere of older people compared to young people is proved and the reasons for this difference are substantiated. Recommendations for the correction of lifestyle that directly affects the quality of cognitive processes in old age are presented.

Key words: aging process, aging factors, cognitive processes, cognitive functions, physiological factors, sensory perception.

Актуальність дослідження. Старіння населення в розвинутих країнах є надзвичайно актуальним питанням сучасності. Згідно з передбаченнями ВООЗ, до 2050 року 22% жителів планети матимуть пенсійний вік. Це зумовлює необхідність приділяти увагу проблемам вивчення когнітивних функцій у літніх людей, що сприятиме ефективному вирішенню питання їх працевлаштування, соціальної та особистісної адаптації.

Постановка проблеми. Вивчення когнітивних здібностей, особливостей роботи мозку та нервової

системи завжди було у пріоритеті наукових пошуків вчених всього світу. Задля дослідження специфіки психічного розвитку людини від моменту зачаття до смерті було створено значну кількість різноманітних методів та методик, що одночасно дають змогу розкрити розумовий потенціал людини, діагностувати різні психічні відхилення та здійснити розвиток нових й вже набутих навичок. Само собою розуміється, що когнітивні здібності в літньому віці зазнають певних змін, однак, достеменно невідомо, в якій мірі значними є такі зміни і наскільки сильними є ці

відмінності у порівнянні з молоддю. Саме тому **мету статті** вбачаємо у висвітленні властивостей уваги, пам'яті та мислення літніх людей у порівнянні з людьми молодого віку.

Виклад основного матеріалу. Старіння зазвичай розглядають як природний етап розвитку особистості. Межа настання старості досить тонка та невловима, що зумовлює труднощі у здійсненні вікової періодизації життя людини та визначенні чіткої вікової межі, від якої починається старість. Згідно з класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), людей у віці від 60 до 74 років відносять до категорії людей похилого віку, від 75 до 89 років – до старих людей, а від 90 років і старших – до довгожителів [6, с. 13–17].

Дослідження когнітивних процесів та специфіки їх протікання у похилому віці представлено у наукових студіях Е.М. Герасимової, Н.С. Доній [1, с. 28], Л.В. Долинської [2, с. 51–56], Ю.Р. Мацкевич [5, с. 112], Л.М. Співак [2, с. 51–56], А.П. Соловйової [9, с. 218], І.М. Ушакової [11, с. 72], В.В. Фролькіса [12, с. 63], М.Ф. Шахматова [13, с. 24], М. Хольстейна, М. Мінклера [14] та інших. Проблема змін інтелектуальних функцій у старості залишається актуальним предметом вивчення та обговорення багатьох вчених протягом останніх років.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, стан здоров'я у людей літнього віку помітно погіршується. Відбувається послаблення захисних функцій організму, зміна швидкості регенерації клітин, сповільнення передачі нервових сигналів, з'являється підвищена схильність до захворювань, відбуваються окремі патологічні зміни.

Дослідники виділяють різні фактори, що діють на когнітивні функції літніх людей. На думку більшості, істотно на когнітивні процеси впливають фізіологічні чинники, зокрема руйнування клітин головного мозку. А.П. Соловйова та Д.В. Горячев зазначають, що до змін головного мозку відноситься зменшення його розміру – кількість води знижується, а вміст жирів підвищується [9, с. 93]. Фізичним фактором для динаміки інтелектуальної активності у старості є хороший стан здоров'я, відсутні або такі, що перебувають у стадії ремісії, хронічні захворювання та вікові хвороби, нормальний стан психіки, кількість адекватних до особливостей організму навантажень.

В.В. Фролькіс та Д. Свааб стверджують, що зниження швидкості реагування є наслідком погіршення функції центральної нервової системи. Зокрема, у процесі старіння відбувається погіршення усіх сенсорних функцій, а характер і міра пошкоджень можуть суттєво відрізнятись залежно від особливостей роботи організму. Процеси деградації взаємопов'язані із особливостями індивідуального розвитку і роду діяльності, якою людина займалася протягом життя. Високий інтелект у молодому віці зберігається у старості на цьому ж рівні, лише з урахуванням вікових властивостей [8, с. 61; 12, с. 110].

Соціальний фактор до активної пізнавальної діяльності – бажання поділитися знаннями та накопиченим за життя досвідом із молодшими поколіннями.

Різноманітність інтересів, широта поглядів та глибина досвіду – безцінні набуті знання. Чим масштабніше поле діяльності людини, тим більше виражений стимул до передачі свого досвіду. Також це хороша можливість поєднати набуті навички із новими досягненнями у цій сфері.

А.П. Соловйова та Д.В. Горячев констатують, що високий рівень освіченості, кількість набутих навичок, досвід роботи позитивно стимулює до продовження навчання і в старості [9, с. 220]. Звичка до інтелектуальної роботи виявляється у потребі навчатися чомусь новому в самих різних варіантах – від фізичної діяльності до отримання вищої освіти. Також важливим є бажання вдосконалювати вже набуті знання, підтримувати їх рівень та відповідати вимогам суспільства, що постійно змінюється. При цьому в ході навчання новому людина відчуває себе соціально важливою, потрібною та «живою», що знижує вірогідність старечої депресії. Виконання вже знайомої інтелектуальної діяльності, навіть складної, майже ніяк не змінюється. Фактор віку стає значимим та яскраво вираженим лише у віці приблизно після 75 років.

Психологічний фактор збереження адекватного рівня мислення – це високий рівень освіченості та активна інтелектуальна діяльність. Тож когнітивні процеси напряму залежать від загального фізіологічного та психічного стану здоров'я, а значить, підтримка належного стану фізичного здоров'я, активна творча та пізнавальна діяльність у похилому віці сприяє покращенню когнітивних навичок та зниженню швидкості процесу їх деградації. Такої думки дотримуються О.І. Дорогіна, Ю.В. Лебедева, А. Козерська та О.В. Усова [3, с. 34; 10, с. 58–60; 15, с. 81].

Як вважав В.Д. Альперович, важливим моментом на етапі старості є звуження області обізнаності у сучасних технологіях та змінах у світі. Подібне пов'язане зі зниженою можливістю та вмотивованістю до навчання у більшості людей після виходу на пенсію. Люди літнього віку вчать помітно повільніше, ніж молоді, але вони повністю здатні до засвоєння нового матеріалу і можуть оволодіти майже усіма навичками. Часто заважає накопичений попередній досвід, невіра у власні сили, відсутність нормального навчання або недостатня вмотивованість із боку оточення.

Р. Балтес вивчав роль погіршення сенсорного сприйняття у старості. Було виявлено, що гострота слухового та зорового сприйняття, окрім фізичних та біологічних факторів, також залежить від інтелектуальної діяльності, а перевантаження процесів уваги також приводить до погіршення когнітивних процесів. М.Ф. Шахматов відзначав, що зниження чіткості сприйняття змушує літню людину додумувати пропуски у сприйнятті інформації, тим самим за допомогою уяви переінакшувати смисл. Це входить у звичку, і, як наслідок, може стати причиною певних психічних порушень [13, с. 121].

На думку М. Хольстейна, М. Мінклера, у старіючих людей присутні певні розбіжності в рівні зниження інтелектуальної діяльності за умови, що

старіння проходить нормально, без розвитку деменції та інших патологій. За даними досліджень, більшість розумових навичок не зазнають істотних змін, однак, певне зниження все ж відбувається і представляється цікавим, наскільки істотним воно може бути, тим більше, що системного вивчення цього питання у вітчизняній психології не здійснювалось. У першу чергу нас цікавили увага, пам'ять та мислення.

Увага – психічний процес, що дозволяє людині чіткіше зосередитися на певному об'єкті чи явищі при абстрагуванні від навколишніх подразників. Увага буває мимовільна, та яка не потребує вольових зусиль і виникає при дії раптового сильного подразника. Довільна – потребує вольових зусиль, що дозволяють зосереджуватися на конкретному об'єкті та переключатися між ними.

Зниження психічної активності та зниження сили і рухливості психічних процесів приводить до зменшення обсягу уваги, труднощів зосередження та переключення. Обсяг уваги напряму пов'язаний із обсягом короткочасної пам'яті. Розподіл уваги дозволяє зосередитися на певному просторі, виконувати кілька різних дій. Послаблення контролю за типовими повсякденними діями, втрата зовнішніх подразників погіршують увагу та сприймання. Погіршення уваги приводить до неувважності і необхідності в збільшенні сили подразника. Вузькість уваги дозволяє зосереджуватися лише на одному сильному подразнику, ясність навколишнього оточення потьмарюється. Наслідком такого погіршення оцінки навколишньої ситуації при виконанні дій є схильність плутати послідовність виконання та змінювати хід думок, втрачати логічну ланку. Повільна здатність до переключення уваги у людей похилого віку вимагає більше часу на перехід між різними видами діяльності.

Пам'ять – найбільш вивчений процес пізнання. Дослідження автобіографічної пам'яті показали, що найбільше емоційно забарвлених спогадів у житті людини часто виступає період до 30 років – насичений ключовими подіями та досягненнями молодості, становленням власного шляху. Найбільше спогадів саме про останні десятиліття життя. Яскравість та чіткість спогадів у людей похилого віку напряму залежить від того, як часто вони розповідали або думали про цю подію. Довгострокова пам'ять погіршується, тому повтори цілком компенсують її. Яскравість спогадів також може зменшуватися переосмисленням їх кількості.

Завданням проведеного дослідження було з'ясування відмінностей когнітивних функцій людей похилого віку у порівнянні з молодими людьми. З метою вивчення когнітивних процесів обрано три критерії: пам'ять, увага та мислення. Вимір показників цих параметрів проводився за допомогою таких методик: «Прогресивні матриці Равенна» – дослідження процесів мислення; «Таблиці Шульте» – визначення рівня уваги; «Пам'ять на числа» – рівень об'єму пам'яті. Усі три методики дозволяють скласти уявлення про вікові особливості протікання когнітивних процесів у людей похилого віку порівняно із людьми молодшого віку.

У процесі дослідження було сформовано дві експериментальні групи. Перша, 68 осіб – люди похилого віку (від 61 до 75 років), середній вік – 67 років, друга, 68 осіб – люди молодшого віку (від 20 до 31 року), середній вік – 23 роки. Специфіка даної вибірки полягає в тому, що всі задіяні – працюючі пенсіонери. Обидві вибірки є репрезентативними, тобто, включають в себе представників різної статі, віку та роду діяльності.

Дослідження проводилося в умовах дистанційної роботи через жорсткий карантин в Україні. Використання сучасних технологій дозволяло встановлювати відеозв'язок із досліджуваними через мережі Skype, Telegram та Instagram. Людям похилого віку надавали допомогу близькі, що за віком також склали частину експериментальної групи.

За результатами дослідження *мислення* отримано такі результати: для людей похилого віку – середнє значення = 82.9, найнижчий показник 60, найвищий = 102; для людей молодого віку – середнє значення = 109.9, найнижчий показник = 92, найвищий = 129.

Для перевірки статистично значимої різниці між показниками з двох вибірок було використано t-критерій Ст'юдента. За методикою «Прогресивні матриці Равенна» статистична значимість доведена, адже t емпіричне = 10 і знаходиться у зоні значимості. Вказане дослідження виявило різницю в даних з обох вибірок. За результатами спостереження, у літніх людей можна відмітити повільніший у порівнянні з людьми молодшого віку темп виконання завдання. Однак відмінність між найвищими показниками вимірювання у двох групах досить незначна – 27 одиниць, що доводить здатність організму зберігати когнітивні функції у похилому віці на достатньо високому рівні.

За результатами дослідження уваги отримано такі показники: середнє значення для людей похилого віку = 2.07 хвилини (127 секунд), найнижчий показник (найдовший час) – 3.28, найвищий (найшвидший) – 1.28. Для людей молодого віку середнє значення = 37.27 секунд, найнижчий показник (найдовший час) – 51.13 секунд, найвищий (найшвидший) – 25.25 секунди. Згідно з t-критерієм Ст'юдента t емпіричне = 16.5 і знаходиться у зоні значимості.

Слід зазначити, що погана концентрація уваги на завданні може напряму залежати від якості зору. Порівняння результатів дослідження проводилося за найнижчим (найповільнішим) показником в обох випадках. Різниця в майже 2 хвилини між часом виконання завдання доводить наявність сповільнення обробки інформації, зниження концентрації уваги у людей похилого віку.

Результати дослідження пам'яті показали: для літніх людей – середнє значення = 5.2, найнижчий показник – 2 числа із 12, найвищий – 9 чисел із 12; люди молодого віку мають середнє значення 7.53. Найнижчий показник – 3 числа, найвищий – 11, t емпіричне = 4.3 і знаходиться в зоні значимості. Дослідження пам'яті вимагало одночасно концентрації уваги на таблиці чисел. Запам'ятовування проходило легше та охочіше, ніж два попередні

завдання. Кількість помилок при перевірці результатів переважала у людей літнього віку.

Варто відмітити, що після виконання усіх трьох методик деякі літні досліджувані мали соматичні скарги: головний біль, біль в очах, легке запаморочення, що, можливо, було пов'язано з активізацією мислительних процесів та високою концентрацією на процесі роботи й обробки інформації. Жоден тест не був проведений повторно або окремо від інших. При проходженні тестування вербальні звернення для уточнення завдання або допомоги поступали від обох груп однаково.

Висновки та перспективи дослідження. Отримані дані засвідчують, що увага, пам'ять та мислення людей похилого віку мають відмінності у порівнянні з людьми молодого віку. Ураховуючи усі вищепераховані показники тестувань та спираючись на результати спостереження та бесіди, можна зробити висновок про наявність зниження когнітивних навичок у людей похилого віку порівняно з людьми молодшого віку.

На основі отриманих емпіричних і теоретичних доцільно запропонувати рекомендації щодо збереження когнітивних функцій у літніх людей, які, загалом, асоціюються з активною старістю. Найбільш ефективними заходами є помірні, однак постійні фізичні навантаження, специфічна дієта, здоровий сон, консультації з психологом, психотерапевтом та геронтологом, заняття улюбленими справами та творчістю, щоденна пізнавальна активність, залучення до соціального життя, тренування когнітивних процесів за допомогою спеціальних методик.

Загалом, ці рекомендації підійдуть для людей будь-якого віку, оскільки підтримка психічного та соматичного здоров'я протягом усього життя – гарантія активної старості. Висока освіченість та розумова діяльність протягом життя – це шлях до збереження ясності розуму, профілактики деменції та інших когнітивних порушень.

Цікавим та перспективним у плані подальшого дослідження є порівняння когнітивних здібностей у працюючих та непрацюючих літніх людей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Герасимова Е.М., Доній Н.Є., Тополь О.В.. Соціальна робота зі спеціальними групами клієнтів : навчальний посібник. Чернігів : ЧНТУ, 2015. 153 с.
2. Долинська Л.В. Співак Л.М. Геронтопсихологія : практикум, хрестоматія : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ : Каравела, 2016, 239 с.
3. Дорогина О.И., Лебедева Ю.В., Токарская Л.В., Хлыстова Е.В. Геронтопсихология : учеб. пособие / под общ. ред. Ю.В. Лебедевой. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Уральский федеральный университет. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2020. 131 с.
4. Кубицький С.О. Сучасні технології соціальної роботи: світовий досвід та тенденції розвитку в Україні : монографія / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ : Міленіум, 2015. 320 с.
5. Мацкевич Ю.Р. Соціальна робота з людьми похилого віку : навчальний посібник. Державний вищий навчальний заклад «Запорізький національний університет» Міністерства освіти і науки України. Запоріжжя : Запорізький національний університет. 2014. 339 с.
6. Населення України : імперативи демографічного старіння / Національна академія наук України, Інститут демографії та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи, Фонд ООН в галузі народонаселення. Київ : АДЕФ-Україна, 2014. 285 с.
7. Олена Горещька. Геронтопсихологія : навчальний посібник для студентів спеціальності 053 – Психологія. Харків : Видавництво Іванченка І.С., 2017, 210 с.
8. Свааб Д. Ми – це наш мозок. Харків : ПРАТ «Харківська книжкова фабрика «Глобус». 2016, 496 с.
9. Соловьева А.П., Горячев Д.В., Архипов В.В. Критерии оценки когнитивных нарушений в клинических исследованиях. *Ведомости Научного центра экспертизы средств медицинского применения*. Москва, 2018. С. 218–230.
10. Усова О.В. Основи геронтології : конспект лекцій : навчальний посібник / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Інститут фізичної культури та здоров'я. Луцьк. 2013. 112 с.
11. Ушакова І.М. Геронтопсихологія : підручник. Міністерство освіти і науки України / Національний університет цивільного захисту України. Харків : ХНАДУ. 2014. 234 с.
12. Фролькіс В.В., Аршавский І.А., Арічнін І.І. та ін. Біологія старіння. Львів : Наука, 1986. 239 с.
13. Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. Москва : Здоровье, 1996. 304 с.
14. Holstein, M.B, Minkler M. (2007). Critical gerontology : Reflections for the 21st century. In M. Bernard, T. Scharf (eds.), *Critical perspectives on ageing societies*. Cambridge : Polity Press.
15. Kozerska, A. Varieties of active ageing in polish reality. *Humanitas university research papers. Pedagogy*. 22/2020. Sosnowiec. 2020. 150 p.

Зіборова О. О.

*аспірантка кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*

ЦІЛІСНА ГРУПА ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ МАТЕРИНСЬКОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

INTEGRATED GROUP AS A TECHNOLOGY OF OPTIMIZATION OF MOTHER'S ATTITUDE TOWARDS A CHILD WITH SPECIAL NEEDS

Бурхливі соціальні зміни у суспільстві останнім часом значно збільшили діапазон цінностей і різноманітних ролей жінок. Вивчення соціально-психологічних відносин матері постають особливо актуальним для виявлення закономірностей залежності психологічного стану жінки та проявів її материнського ставлення (МС) саме від соціальних установок конкретної культури й особливостей взаємодії матері з іншими людьми. Досить гостро проблема взаємодії з оточуючими постає для матерів, які виховують дитину з відхиленнями у психофізичному розвитку. Дослідження особливостей прояву МС у сім'ї, котра виховує дитину з особливими потребами, зосереджені головним чином у напрямку корекції. Наявна залежність від психічного стану матері дитини з особливими потребами, так і материнського ставлення від соціально-психічних відносин визначена багатьма дослідниками, але вивчена недостатньо.

Мета роботи – дослідити видозмінення материнського ставлення до дитини з особливими потребами під впливом її соціальних відносин у спеціальній цілісній групі. У статті розглянуті особливості психологічної травми матері дитини з особливими потребами, виокремлені складники структури психотравми матері від порушень і визначена їх соціальна зумовленість як проявів порушення соціальних установок і взаємовідносин жінки при народженні дитини з вадами розвитку. Як соціально-психологічну технологію компенсації дефіцитарності материнської сфери та підвищення життєстійкості жінок розглянуто вплив цілісної групи матерів, які виховують дітей з особливими потребами та мають спільні цілі, задачі, долі. Емпірично досліджена динаміка показників стилю материнського ставлення та складників життєстійкості у матерів дітей з особливими потребами до та після участі у заходах цілісної групи впродовж року. Для діагностики застосовані авторський опитувальник визначення стилю материнського ставлення та методика діагностики життєстійкості С. Мадді. Результати обстеження показали позитивну динаміку зазначених психологічних властивостей у всіх жінок, найбільші зміни виявлено у жінок, котрі проявляють тривожний та амбівалентний стиль материнського ставлення до дитини з особливими потребами. Підвищення рівня показників залучення, контролю, прийняття ризику та рівня адекватності стилю материнського ставлення підтвердило ефективність впливу цілісної групи на соціалізацію матерів і їхніх дітей з особливими потребами.

Новизна дослідження полягає в аналізі застосування спеціального соціального середовища для матерів дітей з особливими потребами.

Ключові слова: дитина з особливими потребами, психотравма матері, цілісна група, соціально-психологічна підтримка, стиль материнського ставлення.

Rapid social changes in society have recently significantly increased the range of values and diverse roles of women. The study of socio-psychological relations of the mother is especially relevant to identify patterns of dependence of the psychological state of women and the manifestations of her maternal attitude (MA) on the social attitudes of a particular culture and the mother's interaction with other people. The problem of interaction with others is quite acute for mothers raising a child with mental and physical disabilities. Studies of the specifics of MS in a family raising a child with special needs are focused mainly on correction. Maternal attitude for the organization of optimal conditions for the child's development in the family. The existing dependence of both the mental state of the mother of a child with special needs and the mother's attitude on socio-mental relations has been identified by many researchers, but not sufficiently studied.

The purpose of the work is to investigate the change of the mother's attitude to the child with special needs from the flow of her social relations in a special integral group. The article considers the features of psychological trauma of the mother of a child with special needs, highlights the components of the structure of trauma of the mother from violations and identifies their social conditionality as manifestations of violations of social attitudes and relationships of women at birth. As a socio-psychological technology to compensate for the deficit of the maternal sphere and increase the vitality of women, the influence of a whole group of mothers who raise children with special needs and have common goals, objectives, destiny is considered. The dynamics of indicators of maternal attitude style and components of vitality in mothers of children with special needs before and after participation in activities of a holistic group during the year is empirically studied. The author's questionnaire for determining the style of maternal attitude and the method of diagnosing the viability of S. Muddi were used for diagnosis. The results of the survey showed a positive dynamics of these psychological properties in all women, the greatest changes were found in women who show an anxious and ambivalent style of maternal attitude to the child with special needs. Improving the level of indicators of involvement, control, risk acceptance and the level of adequacy of the style of maternal attitude confirmed the effectiveness of the impact of the whole group on the socialization of mothers and their children with special needs.

The novelty of the study is to analyze the use of a special social environment for mothers of children with special needs.

Key words: child with special needs, mother's trauma, integral group, social and psychological support, style of maternal attitude.

Актуальність дослідження. Материнство як частина особистісної сфери жінки вивчається в аспекті задоволення жінкою власною материнською роллю та як необхідна стадія особистісної та статевої ідентифікації. Особливо актуальним під час соціальної напруги та викликів постає соціально-культурологічний напрям дослідження феноменології материнства, у межах якого вивчаються механізми материнської поведінки та переживання матері, що залежать від соціальних, культурних норм та установок.

Соціальна роль матері дитини з особливими потребами часто накладає на жінку стигму жертви, для якої гострими постають проблеми самоідентифікації у небажаній ролі, перегляду власної системи соціальних установок, орієнтирів і зв'язків. Зазначені суперечності взаємодії жінки з оточуючими можуть транслюватися дитині, що часто формує у дитини з особливими потребами модель негативного сприйняття життєвих ситуацій, зашкоджує її соціалізації. Дослідження особливостей соціальної ролі матері дитини з особливими потребами є актуальним для визначення ефективних методик розкриття потенціалу особистості та соціальної реабілітації матерів і їхніх дітей з особливими потребами.

Короткий аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження Е. Бадінтер, К. Бонн, В.І. Брутман, В.К. Вильюнас, М.Л. Гросман, Г.Ф. Льюїс, Е. Маргеліс, М. Мид, Д. Рафаель-Лефф, М.С. Радіонової, Л. Стоун, О.О. Сергієнко та інших авторів свідчать про те, що моделі сім'ї, дитинства та цінностей, прийнятих у певній культурі, впливають на соціальні установки, материнську поведінку та переживання жінки. На думку Г.Г. Філіпової, суспільні норми та цінності здійснюють визначальний вплив на прояви материнського ставлення. Поняття «норми материнського ставлення» не є постійним, тому що зміст материнських установок змінюється у соціумі від епохи до епохи. Тій чи іншій соціальній установці відповідає певний, еволюційно-очікуваний образ дитини.

Збільшення останніми десятиріччями кількості дітей із вадами розвитку в Україні й у всьому світі робить особливо актуальними дослідження особливостей материнства та материнсько-дитячих відносин при народженні дитини з відхиленнями у психофізичному розвитку. Сучасні дослідження (А.С. Алексеева, Д. Винникотт, Т.А. Добровольська, І.Б. Іванової, Р.Ф. Майромян, Д. Майерс, Р. Ричардсон, М.М. Семаго, Н.Б. Шабаліна) та наш досвід роботи із жінками, котрі виховують дітей із вадами розвитку, свідчать, що особливо гострими є проблеми впливу культурних норм і стереотипів у суспільстві на переживання матері та девіації материнської поведінки у таких випадках. І.Б. Іванова, обстежуючи київських матерів дітей з особливими потребами, виявила, що більшість жінок найбільшою проблемою (51% від усіх проблем) вважають саме складні соціально-психологічні відносини сім'ї, яка виховує дитину з вадами розвитку. Складність взаємозв'язків проявів материнської поведінки з особливостями трансформації особистісної сфери

жінки при народженні дитини з особливими потребами у континуумі її соціальних відносин досліджені недостатньо.

Мета наукової публікації – виклад та аналіз результатів емпіричного дослідження впливу цілісної групи на формування й оптимізацію материнського ставлення до дитини з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. У сучасних дослідженнях материнсько-дитячої взаємодії (С. Герхардт, І.Ю. Ільїна, А.Д. Кошелева, Г.Г. Филипова) визначальним є поняття «материнського ставлення» (далі – МС) як інтегральної характеристики прояву материнської поведінки та переживань жінки у взаємодії з дитиною та з оточуючими. Г.Г. Филиповою виокремлено адекватний, тривожний, амбівалентний та емоційно-відторгуючий стиль МС, які відповідають певним ознакам. Психотравмуюча ситуація аномальності дитини викликає девіації материнського ставлення. Структуровані бесіди, спостереження за поведінкою та спілкуванням матерів дітей з особливими потребами одеської громадської організації «Творчий центр індивідуального розвитку» довели, що жінки чітко виокремлюють складові компоненти психологічної травми матерів дітей з особливими потребами: а) порушення еволюційно-очікуваного образу дитини; б) недостатнє отримання позитивних емоцій від взаємодії з дитиною з особливими потребами; в) порушення очікувань успіху у соціальній ролі «гарної матері»; г) порушення наявних раніше соціальних зв'язків, відносин, планів, орієнтирів, цілей і мотивів поведінки; д) відсутність вкрай потрібних жінці соціального схвалення та підтримки у новій ролі матері дитини з особливими потребами; ж) очікування та страх негативного ставлення до себе і до дитини з особливими потребами згідно з наявними у суспільстві стереотипами. Слід зазначити, що усі складники психотравми матері аномальної дитини є соціально зумовленими, тому для компенсації дефіцитарності соціальних потреб материнської потребо-мотиваційної сфери необхідне підвищення рівня психодинамічних властивостей, які є системоутворювальними для формування й оптимізації індивідуального стилю поведінки людини, що можливо при створенні відповідних соціальних ситуацій і соціальної підтримки. За словами Б. ван дер Колка: «Соціальна підтримка – це біологічна потреба, а не альтернатива, і вона повинна підґрунтям всіляких методів профілактики і лікування».

Для позитивної динаміки соціально-психологічних властивостей матерів дітей з особливими потребами потрібно спеціальне конструювання соціальних відносин, соціальних ситуацій, організації спеціального соціального середовища для цих жінок, що визначено як сучасними дослідниками поведінки людини, так і досвідом нашої практичної роботи із жінками, котрі виховують дітей з особливими потребами. У дослідженні І.І. Савенкової показано, що психосоціальна реабілітація передбачає різні системи дії, які включають індивідуальні бесіди (психотерапія), сімейну та групову терапію, реабілітацію у групі підтримки тощо. Наведене висловлювання

визначає комплекс заходів, соціально-психологічної реабілітації матерів дітей з особливими потребами, серед яких важливою є підтримка цілісної групи. У цьому напрямі у спеціальній віковій і педагогічній психології накопичено достатній зарубіжний і вітчизняний досвід діяльності спеціальних груп – батьківських або волонтерських, громадських організацій, котрі виконують широкий спектр функцій: від емоційної підтримки батьків аномальних дітей до сприяння у розвитку та захисту прав таких дітей і їхніх сімей. В організації діяльності батьківських груп існують різні форми – групи взаємодопомоги, клуби батьків, реабілітаційні табори, групи спілкування, але всі вони за своєю сутністю є соціально-психологічними технологіями залучення, за допомогою яких здійснюється залучення до життя та цілеспрямованого життєконструювання матерів і їхніх дітей з особливими потребами. Згідно із сучасними дослідженнями соціальної психології малих груп (Г.М. Андреева, Б.С. Братусь, Р. Берон, Л.Я. Гозман, І.Г. Кокурина, Р.Л. Кричевский) оптимальним способом впливу на особистість є вплив цілісної групи, ознаками якої виступають: а) загальні цілі; б) взаємодія членів групи; в) значущість групи для її членів; г) схожість між членами групи; д) спільна доля.

Група матерів дітей з особливими потребами відповідає вищесказаним ознакам і спроможна виконувати широкий спектр функцій щодо впливу на материнську потребо-мотиваційну сферу жінок, а саме: задовольняє базову потребу у належності до певної соціальної групи; надає емоційну підтримку матерям дітей з особливими потребами; формує у жінок почуття залученості до соціального життя; реалізує самоідентифікацію жінки, що є умовою для інтеріоризації нових цінностей її особистості; формує у жінок нові індивідуальні цілі й установки, які засвоюються ефективно як соціальний досвід групи; надає можливість задовольняти природну материнську потребу жінки – не соромитися власної дитини, розмовляти про неї та пишатися досягненнями дитини; допомагає подолати стереотипи негативного ставлення оточення до дитини з особливими потребами й очікування небажаного ставлення до неї від оточуючих.

Для емпіричного дослідження впливу цілісної групи на стиль материнського ставлення як варі-

анту індивідуального стилю поведінки особистості застосовано авторський опитувальник ОМВ, згідно з результатами якого матері дітей з особливими потребами розподілені на групи: А (адекватний стиль МС); Т (тривожний стиль МС); Б (амбівалентний стиль МС); Е (емоційно-відсторонений стиль МС) [1, с. 3–4].

У дослідженнях Д.О. Леонтьєва, С. Мадді, Т.М. Титаренко доведено, що вичерпною, інтегративною характеристикою трансформації поведінки у нових умовах є **життєстійкість**. С. Мадді, спираючись на результати багаторічного досвіду, виокремлює складники життєстійкості (залученість до всього, що відбувається; контроль і відповідальність; прийняття ризику діяльності у непередбачених ситуаціях), які визначають механізми позитивного функціонування особистості у стресогених ситуаціях. У діагностиці динаміки материнського ставлення до дитини з особливими потребами доцільною є діагностика життєстійкості як системоутворювального психологічного конструкта матері у стресогенній ситуації аномальності дитини [2, с. 10–13]. За допомогою t-критерію Стьюдента для залежних груп проведена оцінка змін показників стилю материнського ставлення та складників життєстійкості матерів дітей з особливими потребами до та після участі 60 жінок у заходах (таких як свята, школи матерів, взаємопідтримка, літній реабілітаційний табір), проведених у стабільній цілісній групі впродовж року. Результати наведені у таблиці 1.

Як видно з даних таблиці 1, статистично достовірні зміни після експерименту з високим рівнем значущості ($t=4,05$; $p\leq 0,001$) виявлені у показниках жінок із тривожним стилем МС і жінок з амбівалентним стилем МВ ($t=3,89$; $p\leq 0,01$), тобто найбільше покращилося материнське ставлення до дитини з особливими потребами саме у матерів, які виявили у нашому дослідженні найбільшу дефіцітарність материнської сфери та прагнули допомоги.

Показники МС з ознаками адекватного (група А) й емоційно-відстороненого (група Е) стилю також мають позитивну динаміку після експерименту, але їхні зміни є меншими, що визначає більшу стійкість адекватного й емоційно-відстороненого стилів материнського ставлення до дитини з особливими потребами до корекційних заходів, що забезпечується у жінок групи А та Е різними механізмами.

Таблиця 1

Результати діагностики складників життєстійкості за методикою С. Мадді у групах А,Т,Б та Е до та після експерименту

Показники	Група А			Група Т			Група Б			Група Е		
	До	Після	t	До	Після	t	До	Після	t	До	Після	t
МВ	93,02	89,67	-1,07	143,97	124,14	-4,05***	172,46	153,70	-3,89**	194,17	184,64	-1,13
З	35,7	41,14	1,98	16,67	22,73	3,91**	12,92	19,69	5,81***	9,18	10,00	0,63
К	31,81	34,00	1,63	12,67	17,47	3,24**	9,92	14,92	4,75***	7,73	8,91	1,74
ПР	15,81	17,81	2,01*	10,87	13,73	2,3*	9,00	9,77	0,73	7,91	8,27	0,95

Примітка: позначка -* - статистична достовірність розбіжностей на рівні $p\leq 0,05$; -** - на рівні $p\leq 0,01$; *** - на рівні $p\leq 0,001$.

Дані таблиці 1 показують, що статистично достовірні розбіжності до та після експерименту встановлено у показниках залученості та контролю груп Б та Т. Показник залученості збільшився у групі Б з 12,92 балів до 19,69 балів ($t=5,81$; $p\leq 0,01$). У групі Т показник залученості збільшився на 6 балів ($t=3,91$; $p\leq 0,001$), показник контролю покращився на 4,8 бала ($t=3,24$; $p\leq 0,01$). Показник прийняття ризику статистично достовірно збільшився у групі Т (в 1,26 рази, $t=2,3$; $p\leq 0,01$) та у групі А ($t=2,01$; $p\leq 0,05$). У жінок груп Б та Е низькі показники ризику змінилися незначною мірою, що свідчить про домінування захисних механізмів у поведінці цих жінок.

Обстеження матерів дітей з особливими потребами виявило позитивну динаміку показників інтегральних психологічних конструктів – материнського ставлення та життєстійкості для жінок, об'єднаних у заходах цілісної групи. Обстеження контрольної групи матерів дітей з особливими потребами не виявило достовірної динаміки показників материнського ставлення та життєстійкості жінок.

Проведене емпіричне дослідження підтверджує ефективність впливу заходів цілісної групи, за допомогою яких матері дітей з особливими потребами застосовують і закріплюють патерни нової для себе ролі, що сприяє соціально-психологічній реабілітації жінок і гармонізації материнсько-дитячої взаємодії, соціалізації дитини.

Висновки. 1. У дослідженнях розвитку та соціалізації дитини з особливими потребами детермінантою

визначено роль соціально-корекційного середовища, яке створюється у сім'ї дитини. При порушеннях психофізичного розвитку дитини мати отримує психотравму, материнська сфера набуває соціальної й емоційної дефіцитарності. Згідно із проведеним обстеженням стиль материнського ставлення у такому випадку є неадекватним у 65% матерів.

2. Для подолання виявлених дефіцитарностей материнської особистісної сфери матерів аномальних дітей як формувального експерименту застосована соціально-психологічна технологія залучення – цільова група, у межах якої проведені заходи – свято, літній табір психотерапевтична корекція й інформаційна школа для матерів дітей з особливими потребами.

3. Проведене емпіричне дослідження показників рівня адекватності материнського ставлення до дитини з особливими потребами та складників життєстійкості матері виявило, що найбільших змін зазнали показники материнського ставлення та життєстійкості у групах матерів, які показали тривожний та амбівалентний стиль материнського ставлення. Матері, котрі адекватно або емоційно-відсторонено ставляться до дітей з особливими потребами, також показали позитивну динаміку показників материнського ставлення та складників життєстійкості.

Таким чином, емпірично підтверджено можливість сприяння компенсації дефіцитарності материнського ставлення та підвищення життєстійкості матерів дітей з особливими потребами через механізми соціального залучення у спеціальній цілісній групі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зіборова О.О., Дегтяренко Т.В. Опросник определения особенностей (стиля) материнского отношения к ребенку, имеющему отклонения в психофизическом развитии (ОМО): зарегистрирован Державною службою інтелектуальної власності України від 05.03.2014 року, А.с. № 53965. 2014.
2. Зіборова О.О. Девіації поведінки матері особливої дитини та механізми їх подолання. *Пріоритетні напрями вирішення проблем виховання і освіти* : матеріали наук.-практ. конфр., Харків, 2015.
3. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів : монографія. Москва : Київ : Логос, 2000, 87с.
4. Бессел ван дер Колк. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть / за ред. И. Чорного. Київ : Форс, Україна, 2020. 464 с.
5. Савенкова І.І. Хронопсихологічне прогнозування перебігу захворювань у психологічних хворих : монографія. Київ : ун-т ім. Б. Гринченка, 2014. 320 с.
6. Филиппова Г.Г. Психология материнства. Москва : Ин-т психотерапии, 2002. 239 с.

Коструба Н. С.*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та клінічної психології
Волинського національного університету імені Лесі Українки***Хвеськи Ю. Ю.***здобувач вищої освіти
Волинського національного університету імені Лесі Українки***ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА СТУДЕНТА У МЕДІАСЕРЕДОВИЩІ****PSYCHOLOGICAL SECURITY OF STUDENTS IN THE MEDIA ENVIRONMENT**

У статті розкрито особливості психологічної безпеки особистості студента у медіасередовищі. Сучасна молодь постійно звертається до медіаактивності для реалізації власних комунікативних, освітніх та інших потреб, проте психологічні наслідки такого активного переходу в онлайн-функціонування ще повною мірою не досліджено. Соціальні мережі поставили перед інтернет-спільнотою два гострі питання: питання приватності та питання свободи слова. Саме питання приватності у медіасередовищі часто порушується, а це є прямою загрозою для психологічної безпеки особистості. Для підвищення рівня безпеки у медіасередовищі науковці рекомендують розвивати критичне мислення, а також формувати усталену систему цінностей особистості. Метою дослідження було вивчення особливостей взаємозв'язку психологічної безпеки та медіаактивності як складової соціального життя студента. Для реалізації мети дослідження було використано методики «Діагностика психологічної безпеки особистості» (І. Приходько) й Анкета медіаактивності особистості (авторська). Для статистичного опису даних використано кореляційний аналіз Пірсона. В опитуванні взяли участь 52 студенти 1–4 курсів віком 17–20 років. Здійснений кореляційний аналіз дає змогу стверджувати про існування взаємозв'язку медіаактивності та психологічної безпеки особистості. Відносно безпечною для психологічного благополуччя особистості виявлено таку медіаактивність, як перегляд онлайн-трансляцій чи відеозаписів передач і серіалів. Загалом виявлено, що загрозою психологічній безпеці особистості можуть бути такі дії у мережі, як публікація власних світлин і їх поширення, коментування контенту у соціальних мережах. Перспективи дослідження вбачаємо у вивченні психологічної безпеки особистості у медіасередовищі з урахуванням когнітивно-стильових особливостей студента.

Ключові слова: медіапсихологія, психологічна безпека, медіаактивність, соціальні мережі, молодь.

The article reveals the features of psychological security of the student's personality in the media environment. Modern youth constantly turn to media activity to realize their own communicative, educational and other needs. However, the psychological consequences of such an active transition to online functioning have not yet been fully explored. Social networks have posed two pressing questions to the Internet community: privacy and freedom of speech. The issue of privacy in the media environment is often raised, which is a direct threat to the individual's psychological security. To increase the level of psychological security in the media environment, scientists recommend the development of critical thinking, as well as to form an established system of personal values. The aim of the article was to study the relationship between psychological security and media activity as part of the student's social life. To achieve the goal of the study, the methods "Diagnosis of psychological security of the individual" (I. Prikhodko) and the Questionnaire of media activity of the individual (author's) were used. Pearson's correlation analysis was used for statistical description of the data. The survey involved 52 students 1–4 years, aged 17–20 years. As a result, we found a statistically significant relationship between media activity and psychological security of the individual. Relatively safe for the psychological well-being of the individual is such media activity as watching online broadcasts or videos of programs and series. A threat to the individual's psychological security can be such actions on the network as the publication of their own photos and their distribution, commenting on content on social networks. We see the prospects of the study in the investigation of individual's psychological security in the media environment, taking into account the cognitive style of the student's thinking.

Key words: media psychology, psychological security, media activity, social networks, youth.

Вступ. У період глобальних швидких змін і діджиталізації медіаактивність сучасної особистості є ключовою умовою успішності та стійкої самореалізації у житті, особливо у період пандемії, коли соціальні контакти та пересування обмежені. Люди масово працюють і навчаються вдома за допомогою новітніх технологій, проте багато людей відчувають страх перед такими змінами та не довіряють технологіям, наприклад, не здійснюють платежів онлайн, адже існують багато загроз безпеці таких операцій і приватності інформації. Від рівня психологічної безпеки залежить емоційний стан і благополуччя особистості. Також існують сучасні дослідження, що

виявили зв'язок медіаактивності та психологічного благополуччя особистості [5].

Питання безпеки стояли перед людством здавна. На першому етапі індивід протистояв загрозам самотійно. Згодом люди дійшли розуміння, що забезпечення безпеки – це завдання окремого індивіда чи держави, але завдання світової спільноти загалом [9]. Психологічна безпека є однією зі складових частин національної безпеки та включена до категорії соціальної безпеки. Психологічна безпека як стан безпеки психіки передбачає підтримання певного балансу між негативними впливами на людину навколишнього середовища та її стійкістю,

здатністю подолати такі впливи власними ресурсами або за допомогою захисних факторів середовища. Передбачити виникнення психологічної загрози особистості досить складно. Сам зміст поняття безпека означає відсутність небезпек або можливості надійного захисту від них. Небезпека ж розглядається як наявність і дія різних факторів, які є деструктивними, дестабілізуючими та загрозовими [10]. Поняття «психологічна безпека» найчастіше розкривається за допомогою понять психічного здоров'я та загрози [8].

Психологічну безпеку особистості забезпечує рівень психологічного захисту [2]. Психологічний захист є складною системою соціальних, соціально-психологічних та індивідуальних механізмів, що забезпечують психологічну безпеку людини у суспільстві як особистості й активного соціального суб'єкта, його психологічну захищеність в умовах впливу різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів. Існують дослідження психологічної безпеки у межах професійної діяльності [6], медіаосвіти [7] тощо. Ми ж ставимо на меті дослідити психологічну безпеку у медіасередовищі.

Натепер медіасередовище є невід'ємною частиною життєвого й освітнього середовища у студентів. Для процесу медіаосвіти медіаактивність молоді має надзвичайно важливе значення, бо сприяє розвитку молодих людей навичок роботи з інформацією та стимулює педагогів й інших фахівців, котрі працюють із студентами, постійно підвищувати свій рівень медіаінформаційної грамотності.

Відповідно до концепції медіаінформаційності, згідно з якою медіа й інформація одночасно пронизують усі сфери нашого життя, медіаактивність, так само як і комунікаційна активність, є невід'ємною частиною професійної, суспільної та міжособистісної активності [1].

Соціальні мережі поставили перед інтернет-спільнотою два гострі питання: питання приватності та питання свободи слова. Приватне життя користувача соціальних мереж опиняється під загрозою не тільки через технічні особливості реалізації сервісів (наприклад, деякі мережі не дозволяють повністю видалити свій аккаунт), а й «завдяки» жахливій безтурботності самих користувачів. За результатами імпрізованого дослідження, проведеного IT Businessweek, 70% користувачів соціальних мереж додали до себе у «друзі» абсолютно незнайомого вигаданого персонажа, який отримав можливість переглядати особисті фотографії та контактні дані. Тож неабияка частка провини у слабкій приватності соціальних мереж лежить на самих користувачах [3].

Одним із важливих психологічних ресурсів забезпечення інформаційно-психологічної безпеки особистості є система її цінностей як інтегральний внутрішній і зовнішній показник сутності, цілісності та зрілості особистості [4]. Усталена ціннісна система особистості у разі взаємодії з інформаційним середовищем забезпечує особистості відносну автономію у несприятливих ситуаціях інформаційного впливу, певний рівень контролю своїх реакцій і дій.

Основний засіб захисту від негативних інформаційно-психологічних впливів у мас-комунікативних ситуаціях виступає критичне мислення. Важлива роль приділяється активній, самостійній, творчій позиції людини [14]. Крім розвитку критичного мислення, необхідним є засвоєння знань про медіакультуру, про процеси та механізми функціонування медіа.

Група британських науковців дослідила взаємозв'язки між індивідуальними відмінностями та поведінкою користувачів у сфері кібербезпеки та кіберпсихології. Вони акцентують увагу на важливості розгляду підходу, орієнтованого на людину, до кібербезпеки, та стверджують, що майбутні дослідження повинні врахувати важливість цих індивідуальних відмінностей у адаптації практичних заходів [15]. Спробу дослідити такі відмінності з акцентом на вивчення емоційних реакцій людей при порушенні їхньої безпеки у кіберпросторі здійснили S. Budimir, J. Fontaine, N. Huijts, A. Naans, G. Loukas, E. Roesch [12]. Науковці стверджують, що результати їхнього дослідження можна використовувати для послідовних прогнозів щодо того, хто піддається ризику розвитку довгострокових проблем із психічним самопочуттям через порушення кібербезпеки.

Дослідники S.M. Kennison та E. Chan-Tin теж стверджують, що індивідуальні відмінності особистості є важливим фактором порушення безпеки у медіа середовищі. Вони підтвердили гіпотезу, що крім знань про кібербезпеку, характеристики, такі як особистісні риси та загальна поведінка, пов'язана з ризиком, але не пов'язана з використанням технологій, можуть передбачити індивідуальні відмінності у поведінці у кіберпросторі [13].

Дослідження серед людей, які добре знаються на кібербезпеці, провели у США. Науковці виявили, що особи з високим рівнем самоефективності у задачах кібербезпеки є відкритими особистостями з розкритим пізнавальним інтересом, котрі використовують раціональні стилі прийняття рішень [11].

Таким чином, сучасна молодь постійно звертається до медіаактивності для реалізації власних комунікативних, освітніх та інших потреб, проте питання психологічної безпеки у зв'язку з активністю у медіасередовищі ще не досліджене повною мірою.

Мета дослідження – вивчення особливостей взаємозв'язку психологічної безпеки та медіаактивності як складової частини соціального життя студента.

Для реалізації мети дослідження було використано методики «Діагностика психологічної безпеки особистості» (І. Приходько) й «Опитувальник медіаактивності особистості». Для статистичного опису даних використано кореляційний аналіз Пірсона.

Дослідження проводилося на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки. В опитуванні взяли участь 52 особи, студенти 1–4 курсів факультету психології віком 17–20 років. Вибірка дослідження включає у себе 9,7% осіб чоловічої статі та 90,3% осіб жіночої статі. Щодо вікового розподілу респондентів: 69,2% осіб віком 17 років, 19,2% осіб віком 18 років, 7,7% осіб віком 19 років і 3,9% осіб віком 20 років.

Виклад основного матеріалу. Для ґрунтовного аналізу взаємозв'язку психологічної безпеки та медіаактивності студентів нами був застосований метод обрахунку кореляційних зв'язків Пірсона. Таким чином, було виявлено статистично значимі взаємозв'язки психологічної безпеки та медіаактивності студентів (див. табл. 1).

Аналізуючи кореляційні зв'язки конкретних шкал методики «Діагностика психологічної безпеки особистості» з методикою «Медіактивність особистості», можемо сказати, що «морально-комунікативна» шкала має кореляційний зв'язок зі шкалою другої методики «Як часто Ви публікуєте у соціальних мережах свої фото» ($r = -0,279, p < 0,05$). Таким чином, буде спостерігатися не активна участь у соціальних мережах і поширення власних фото. Зміст цієї шкали показує здатність осіб мати широкі зв'язки із соціальним середовищем, впевненість у собі та прагнення бути суспільно корисними.

«Мотиваційно-вольова» шкала взаємопов'язана зі шкалою «Дивлюсь відео на ютубі» ($r = -0,302, p < 0,05$). Це означає, що чим більше опитані дивляться відео на ютубі, тим більше їх характеризує безвольність, неорганізованість, нестійкість до життєвих труднощів, провідною є мотивація уникнення невдач, екстернальність, пасивність, залежність у прийнятті рішень, відзначається низький контроль своєї життєдіяльності. І навпаки, чим менше опитувані дивляться ютуб, тим більше розвинені їхні вольові якості, цілеспрямованість, витримка, здатність до активного планування та розумного контролю своєї життєдіяльності.

«Ціннісно-смилова» шкала має прямий статистично значущий зв'язок зі шкалою «Переглядаю онлайн трансляції чи відеозаписи передач, серіалів» ($r = 0,323, p < 0,05$). Тобто частий перегляд трансляцій передач і серіалів пов'язаний із осмисленістю життя,

смиисловою регуляцією активності, залученість людини у життя власного соціального середовища, особисту відповідальність, активне подолання труднощів.

Шкала «Внутрішній комфорт» статистично значимо пов'язана зі шкалами «Я поширюю, коментую контент у соціальних мережах» ($r = -0,259, p < 0,05$) і «Як часто Ви переглядаєте онлайн трансляції чи відеозаписи передач, серіалів» ($r = 0,341, p < 0,05$). Так, високий рівень внутрішнього комфорту опитуваного пов'язаний із частим переглядом трансляцій програм та серіалів і відсутністю або уникненням поширення та коментування контенту у соціальних мережах.

Кореляційний аналіз загального індексу психологічної безпеки пов'язаний обернено пропорційно зі шкалою «Як часто Ви публікуєте у соціальних мережах свої фото» ($r = -0,291, p < 0,05$) та прямо пропорційно зі шкалою «Як часто Ви переглядаєте онлайн трансляції чи відеозаписи передач, серіалів» ($r = 0,366, p < 0,01$). Психологічна безпека прослідковується у здатності зберігати рівновагу із внутрішнім і зовнішнім світом. Наявні кореляційні зв'язки свідчать, що публікація власних фото у соціальних мережах розглядається студентами як загроза психологічній безпеці та психологічному благополуччю особистості.

Висновки. Отже, здійснений кореляційний аналіз дає змогу стверджувати про існування взаємозв'язку медіаактивності та психологічної безпеки особистості. Негативно впливає на почуття безпеки перегляд відео на ютуб, а саме воно пов'язане із пасивністю та залежністю особистості від інших. Наомість безпечною для психологічного благополуччя особистості виявлено таку медіаактивність, як перегляд онлайн-трансляцій чи відеозаписів передач і серіалів.

Перспективи дослідження вбачаємо у вивченні психологічної безпеки особистості у медіасередовищі з урахуванням когнітивно-стильових особливостей студента.

Таблиця 1

Статистично значущі коефіцієнти кореляції психологічної безпеки та медіаактивності студентів

Як часто Ви	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Індекс психологічної безпеки особистості
Спілкуюсь у соціальних мережах	-0,060	0,189	-0,040	-0,079	-0,005
Дивлюсь сторіси в інстаграм, тік-ток, фейсбук	-0,091	0,150	0,096	-0,071	0,036
Дивлюсь відео на ютуб	-0,115	-0,302*	-0,081	0,024	-0,080
Дивлюсь серіали, фільми	-0,054	0,023	-0,068	0,056	0,021
Публікую в соціальних мережах свої фото	-0,279*	0,028	-0,227	-0,240	-0,291*
Я вітаю своїх рідних і знайомих зі святами у месенджерах, соціальних мережах	-0,070	0,131	0,024	-0,082	0,039
Я поширюю, коментую контент у соціальних мережах	-0,242	-0,048	-0,172	-0,259*	-0,222
Дивлюсь новини на інтернет-сайтах	0,121	0,136	0,181	0,196	0,223
Я підписаний на сторінки блогерів і відомих людей у соціальних мережах	-0,226	-0,015	-0,115	-0,142	-0,123
Я переглядаю онлайн-трансляції чи відеозаписи передач, серіалів	0,138	0,193	0,323*	0,341*	0,366**
Загальна медіа активність	-0,168	0,099	-0,002	-0,039	0,007

Примітка: * – статистично значущий зв'язок на рівні 0,05; ** – статистично значущий зв'язок на рівні 0,01.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. Москва : РАН, 2009. 136 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании : монография. Санкт-Петербург : Союз, 2002. 271 с.
3. Бакулев Г.П. Массовая коммуникация. Москва : Аспект Пресс, 2010. 192 с.
4. Волохонский В.Л., Зайцева Ю.Е., Соколова М.М. Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2007. 196 с.
5. Коструба Н.С. Медіарелігійна активність як чинник психологічного благополуччя особистості. *Психологічні перспективи*, 2021. Вип. 38. С. 110–123. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-38-110-123>
6. Лазорко О.В. Психологія безпеки особистості як суб'єкта професіоналізації. *Психологічні перспективи*, 2017. Вип. 30. С. 96–112. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2017-30-96-112>
7. Лещинська О.А. Інформаційно-психологічна безпека: концепція соціокультурного імунітету : монографія. Івано-Франківськ : ПП Кузів Б.П., 2013. 144 с.
8. Слюсаревський М.М., Найдьонова Л.А., Титаренко Т.М., Татенко В.О., Горностай П.П., Кочубейник О.М., Лазоренко Б.П. Життєвий світ і психологічна безпека людини в умовах суспільних змін. Реферативний опис роботи. Київ : Талком, 2020. 318 с.
9. Харламенкова Н.Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций. *Психологический журнал*. 2019. Т. 40. № 1. С. 28–37.
10. Шинкар, М.І. Психологічна безпека особистості студента. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 32 (71) № 1. 2021. С. 75–80. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/13>
11. Bashir M., Wee C., Memon N., Guo B. Profiling cybersecurity competition participants: Self-efficacy, decision-making and interests predict effectiveness of competitions as a recruitment tool. *Computers & Security*. 2017. Vol. 65. P. 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2016.10.007>
12. Budimir S., Fontaine J., Huijts N., Haans A., Loukas G., Roesch E. Emotional Reactions to Cybersecurity Breach Situations: Scenario-Based Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 2021. № 23 (5). e24879. <https://doi.org/10.2196/24879>
13. Kennison S.M., Chan-Tin E. Taking Risks With Cybersecurity: Using Knowledge and Personal Characteristics to Predict Self-Reported Cybersecurity Behaviors. *Frontiers in Psychology*. 2020. № 11. P. 546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.546546>
14. Use of Information and Communication Technology by the World's Children and Youth. ITU. 2008. https://www.itu.int/ITU-D/ict/material/Youth_2008.pdf.
15. Raywood-Burke G., Bishop L.M., Asquith P.M., Morgan P.L. Human Individual Difference Predictors in Cyber-Security: Exploring an Alternative Scale Method and Data Resolution to Modelling Cyber Secure Behavior. HCl for Cybersecurity, Privacy and Trust. HCII 2021. Lecture Notes in Computer Science, vol 12788. Springer, 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77392-2_15.

Куравська Н. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології*

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Лукеча І. М.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри загальної та клінічної психології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Гошків В. В.

магістр психології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ДО ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

GENDER FEATURES OF PREDISPOSITION TO THE VICTIM BEHAVIOR OF STUDENTS

Стаття присвячена проблемі віктимної поведінки у пізньому юнацькому віці. Дається визначення віктимності та тих чинників, які її зумовлюють. Йдеться про особистісні чинники, психоемоційний стан і ситуаційні чинники. Особистісні чинники включають у себе індивідуально-психологічні (характер, темперамент) і соціально-психологічні (мотиви, ціннісні орієнтації, настанови) особливості особистості. Психоемоційний стан розглядається як пусковий механізм у реалізації віктимної поведінки. Аналогічно до цього аналізуються і ситуаційні чинники. Особливий вплив на віктимну поведінку справляє чинник віку. Студентами переважно є особи пізнього юнацького віку, який вважається перехідним між дитинством і дорослим життям, а тому має низку особливостей, внаслідок яких віктимна вразливість молодих людей значно зростає. Йдеться насамперед про дефіцит життєвого досвіду і нестійкість сформованих рис і якостей, їх підвладність певним впливам.

Стаття також містить аналіз результатів проведеного авторами емпіричного дослідження. На його основі зроблено висновки про гендерні особливості схильності до віктимної поведінки у пізньому юнацькому віці. Поняття гендеру і гендерних особливостей у статті розглядаються через категорію статі. Згідно із результатами дослідження схильність до віктимної поведінки у студентів виражена помірно, однак більша їх частина має досвід потрапляння у віктимогенні ситуації. Стосовно гендерних особливостей у схильності до віктимної поведінки відмінностей не виявлено, однак юнаки і юнки різняться у видах такої схильності: юнаки, на відміну від юнок, більш схильні до таких форм віктимної поведінки, як агресивна та саморуйнівна віктимність, а юнки – до залежної та безпорадної віктимності. Крім цього, виявлено, що студенти більш схильні до активних форм віктимної поведінки, а студентки – до пасивної, причому підґрунтям останньої є цілком позитивні, просоціальні особистісні риси та якості (наприклад, добросовісність, відповідальність, милосердя тощо).

Серед перспектив подальших досліджень ми виділяємо вивчення впливу психоемоційного стану й особливостей віктимогенних ситуацій на схильність до віктимної поведінки студентів ЗВО.

Ключові слова: віктимність, віктимна поведінка, пізній юнацький вік, студенти, гендер, особистісні чинники.

The article is devoted to the problem of victim behavior in late adolescence. The definition of victimhood and the factors that determine it are given. These are personal factors, psycho-emotional state and situational factors. Personality factors include individual psychological (character, temperament) and socio-psychological (motives, values, attitudes) personality features. The psycho-emotional state is considered as a trigger in the implementation of victim behavior. Situational factors are similarly analyzed. The age factor has a special influence on victim behavior. Students are mostly young people, which is considered a transition between childhood and adulthood and therefore has several features that result in the victim vulnerability of young people increasing significantly. This is primarily a lack of life experience and instability of existing traits and qualities, their susceptibility to certain influences.

The article also contains an analysis of the results of the authors' empirical research. Based on it, conclusions are drawn about the gender characteristics of the tendency to victim behavior in late adolescence. The concepts of gender and gender features in the article are considered through the category of sex. According to the results of the study, the tendency to victim behavior in students is moderate, but most of them have experience in victimized situations. There are no gender differences in the propensity for victim behavior, but young men and women differ in the types of such propensity: young men, unlike young women, are more prone to such forms of victim behavior as aggressive and self-destructive victimhood, and young women are addicted and helpless victimhood. In addition, it was found that male students are more prone to active forms of victim behavior, and female students - to passive. Moreover, the basis of the latter are quite positive, prosocial personality traits and qualities (eg, integrity, responsibility, mercy, etc.).

Among the prospects for further research, we highlight the study of the impact of psycho-emotional state and features of victimogenic situations on the predisposition to victim behavior of students.

Key words: victimhood, victim behavior, late adolescence, students, gender, personal factors.

Життя у нестабільному, кризовому суспільстві породжує низку негативних наслідків для громадян незалежно від їх статі, віку та інших соціальних і психологічних характеристик. Йдеться про зростання рівня їх соціальної тривожності, втрату відчуття захищеності та психологічного благополуччя тощо, внаслідок чого зростає рівень їх віктимності. Студенти у зв'язку з цим є однією із найвразливіших соціальних груп, що спричинено віковими особливостями пізньої юності, серед яких можна назвати недостатність життєвого досвіду, функціональних знань та умінь, стійкості рис характеру та морально-етичних якостей тощо. Перші кроки дорослого життя у пізній юності зазвичай характеризуються морально-правовою неготовністю до нього, що призводить до стрімкого збільшення кількості молоді з тенденцією до віктимної поведінки. Це актуалізує необхідність вивчення індивідуально-психологічних (характерологічних і темпераментальних особливостей) і соціально-психологічних (настанов, цінностей, мотивів, досвіду) характеристик, що впливають на формування такої поведінки.

Поняття віктимності та віктимної поведінки донедавна пов'язувалися із кримінологією та іншими галузями права. Сьогодні ж вони вийшли за межі правових питань і стосуються не лише їх, а й широкого кола соціальних, моральних, культурних, психологічних і психіатричних проблем. Отже, віктимність визнається як сукупність набутих людиною фізичних, психічних і соціальних рис і якостей, які можуть зробити її схильною до перетворення на жертву (злочину, нещасного випадку, деструктивного культу тощо) [3].

У психології трактування віктимної поведінки та її детермінант різняться залежно від вибору тієї чи іншої наукової парадигми. Так, неофрейдизм стверджує, що віктимна поведінка є результатом дефіциту емоційного контакту матері з дитиною протягом першого року її життя; еґо-психологія вбачає причину такої поведінки у неправильному подоланні однієї чи кількох із восьми криз життєвого циклу людини; гуманістична психологія говорить про зумовленість віктимної поведінки чинниками суб'єктивного характеру, до яких відносяться соціальні, біофізичні та психологічні властивості людини; у когнітивній психології йдеться про те, що віктимна поведінка є результатом неправильних уявлень людини про себе і світ; у позитивній психології таку поведінку вважають наслідком феномену «вивченої безпорадності» тощо [1].

Узагальнюючи результати багатьох вітчизняних і зарубіжних досліджень, можна стверджувати, що схильність до віктимної поведінки зумовлюється соціальними, психологічними, ситуаційними та віковими чинниками. Науковці говорять про активну і пасивну форми віктимної поведінки. Остання властива людям із заниженою самооцінкою, тривожністю, безпорадністю, гіпервідповідальністю стосовно себе та інших, чутливістю до критики, негативним самоствавленням і т. д. Носії таких особистісних рис, як агресивність, брутальність, зави-

щена самооцінка, стереотипність мислення, еґоїзм та еґоцентризм тощо характеризуються активною формою віктимної поведінки.

Сьогодні дедалі частіше доводиться чути про віктимологію гендеру. Науковці доводять, що у віктимній поведінці є певні гендерно зумовлені особливості та що сам гендер як соціокультурний конструкт наділений віктимною ознакою. Зазначається, що певні типи гендерної ідентичності можуть впливати на формування схильності до віктимної поведінки. Так, андрогінні особи, котрі характеризуються розвиненим самоконтролем, стійкістю та високими адаптаційними властивостями, є найменш схильними до віктимної поведінки. Натомість високо маскулінні та високо фемінні особи можуть викликати оцінювання їхньої поведінки як віктимної. Таку ж оцінку поведінки отримують особи, гендерна ідентичність яких не відповідає загальноприйнятим гендерним стереотипам [1]. Іншими словами, фемінні юнаки та маскулінні юнки викликають в оточуючих негативне оціночне ставлення, яке створюватиме для них багато життєвих труднощів і може перетворити їх на жертву психологічного або й фізичного насильства.

Зазначені вище теоретичні положення лягли в основу проведеного нами емпіричного дослідження, котре ґрунтувалося на припущенні, що схильність до віктимної поведінки у юнацькому віці може проявлятися у різних поведінкових, емоційних, вербальних і невербальних аспектах (причому вони можуть бути широкого спектру: від агресивності та нестриманості до невпевненості у собі та мовчазної пасивності й бездіяльності) та зумовлюватися особистісними якостями студентів, їхнім психоемоційним станом, а також віктимогенними ситуаційними чинниками. До особистісних якостей ми відносимо такі соціально-психологічні й індивідуально-психологічні особливості, які включають у себе особливості мотиваційної та ціннісно-сислової сфер, а також особливості характеру і темпераменту. Щодо психоемоційних станів, які породжують схильність до віктимної поведінки, то ми виділяємо тривожність. Щодо ситуаційних чинників, то у контексті нашого дослідження виділяємо серед них соціально-психологічний клімат студентської групи й особливості взаємодії у системі «викладач – студент». Гендерні особливості юнаків і юнок ми відносимо до групи особистісних чинників. Оскільки охопити ці всі моменти у межах однієї статті неможливо, ми обмежимося висвітленням взаємозв'язку між особистісними якостями студентів і їх схильністю до віктимної поведінки з урахуванням гендерних особливостей.

Отже, метою нашого емпіричного дослідження стало виявлення гендерних особливостей соціально-психологічних та індивідуально-психологічних характеристик схильності студентів ЗВО до віктимної поведінки. Для досягнення цієї мети використовувалися такі методики: «Схильність до віктимної поведінки» О.О. Андроннікової [3]; «16-факторний особистісний опитувальник» Р. Кеттелла [2]; «Діа-

гностика полімотиваційних тенденцій в Я-концепції особистості» С.М. Петрової [4]; «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнової [4].

Вибірка налічувала 60 респондентів (30 дівчат і 30 хлопців) віком 19–20 років, які навчаються у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» на 3–4 курсах різних гуманітарних спеціальностей (зокрема, психологія, філософія, політологія, міжнародні відносини, дошкільна освіта, початкова освіта).

Обробка результатів емпіричного дослідження здійснювалася із застосуванням методів описової статистики: знаходження відсоткових співвідношень, кореляційного аналізу з використанням коефіцієнту кореляції Ч. Спірмена, аналізу статистичної значущості відмінностей із використанням t-критерія Стьюдента.

За результатами методики «Схильність до віктимної поведінки» О.О. Андроннікової (див. табл. 1) можна стверджувати, що серед студентів нашої вибірки переважають ті, у яких показник схильності до віктимної поведінки знаходиться у межах норми або є нижчим за неї.

Відродно також те, що у нашій вибірці не виявлено жодного респондента із високим показником реалізованої віктимності, однак результати за цією шкалою наводять нас на висновок, що студенти такі володіють певним негативним досвідом віктимної поведінки, адже у 71,7% із них реалізована віктимність є нижчою за норму. Як зазначає авторка методики, низькі показники за шкалою реалізованої віктимності можуть свідчити про те, що такі респонденти вже встигли напрацювати захисний спосіб поведінки, завдяки якому їм вдається уникати небезпечних ситуацій. Таким чином, без досвіду переживання віктимогенних ситуацій захисний спосіб поведінки не мав би потреби бути сформованим. Водночас можемо стверджувати, що ця частина респондентів володіє внутрішньою готовністю до віктимної поведінки, однак, відчуваючи дискомфорт і внутрішнє напруження від несприятливих ситуацій, уникає їх взагалі. І лише 28,3% респондентів (а це менше третини) за шкалою реалізованої віктимності демонструють норму, що є свідченням їх хороших адаптаційних здібностей.

Серед високих показників шкал, які визначають не реалізовану, а потенційну віктимність, у нашій вибірці переважає шкала схильності до саморуйнівної поведінки (21,7%). О.О. Андроннікова відносить цю схильність до моделі активної віктимної поведінки, зазначаючи, що вона провокує ситуації віктимності. Особи з такою схильністю поділяються на два види: провокатори (підбурюють або провокують інших, щоб за їх допомогою стати жертвою) і самозаподіювачі (через схильність до ризику і необдуманого поведінки вони створюють небезпеку для себе й інших). Отже, п'ята частина наших респондентів своєю поведінкою свідомо чи несвідомо створює ситуації віктимності, причому не задумуючись про їх наслідки і по-дитячому сподіваючись, що все обійдеться.

16,7% студентів характеризуються високим рівнем схильності до гіперсоціальної поведінки. Вони настільки моральні, рішучі, принципи, чуйні та водночас вимогливі, що не можуть оминати ситуацій несправедливості, чим наражають себе на небезпеку, адже втручаються навіть у чужі конфлікти, щоб відстояти правду.

Найменші відсотки у нашій вибірці представлені студентами, які надмірно володіють схильністю до некритичної поведінки (6,7% наших респондентів не вміють адекватно оцінювати життєві ситуації, довірливі, легковажні, ідеалізують інших і не помічають небезпек), схильністю до залежної та безпорадної поведінки (5,0% респондентів конформні, сугестивні, залежні від інших) та схильністю до агресивної віктимної поведінки (1,7% респондентів є емоційно нестійкими, доміантними, нетерплячими, запальними і потрапляють у неприємності внаслідок своєї агресивності).

Зіставляючи результати методик О.О. Андроннікової та Р. Кеттелла («16-факторний особистісний опитувальник»), доходимо висновку, що ті респонденти, у яких схильність до різних форм віктимної поведінки є вищою за норму, володіють такими комплексами особистісних рис, як:

– комунікативні властивості: комунікабельність, легке встановлення і підтримування контактів, котрі, однак, є поверхневими; добре розуміння інших людей, проте можливі недовіра і навішування ярликів; виражені лідерські здібності;

Таблиця 1

Показники схильності досліджуваних до віктимної поведінки

Назви шкал	Показники, (%)								
	нижче норми			норма			вище норми		
	разом	юнаки	юнки	разом	юнаки	юнки	разом	юнаки	юнки
Схильність до агресивної віктимної поведінки	21,7	30,0	13,3	76,6	66,7	86,7	1,7	3,3	0,0
Схильність до саморуйнівної поведінки	25,0	20,0	30,0	53,3	56,7	50,0	21,7	23,3	20,0
Схильність до гіперсоціальної поведінки	23,3	30,0	16,7	60,0	53,3	66,6	16,7	16,7	16,7
Схильність до залежної та безпорадної поведінки	36,7	40,0	33,3	58,3	60,0	56,7	5,0	0,0	10,0
Схильність до некритичної поведінки	30,0	33,3	26,7	63,3	60,0	66,6	6,7	6,7	6,7
Реалізована віктимність	71,7	66,7	76,7	28,3	33,3	23,3	0,0	0,0	0,0

– інтелектуальні властивості: орієнтація на розв'язання практичних питань, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; гнучкість мислення і легкість прийняття рішень;

– емоційні властивості: домінують емоції широкого спектру; легке ставлення до невдач і таке саме – до ризику, а тому можливе нехтування наслідками рішень і дій; трапляється ситуативна тривожність;

– регуляторні властивості: здатність до самомотивації та самоорганізації.

Таким чином, можемо зробити висновок, що ця частина нашої вибірки представляє цілком просоціальний тип осіб, однак у поєднанні з деякою поверхневистю, нестриманістю і схильністю до ризику вони можуть ставати легкою «здобиччю» для маніпуляторів, асоціальних осіб і навіть правопорушників. Іншими словами, їхня просоціальність є одночасно і їхньою віктимністю. Цей висновок підтверджується також результатами методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С. Бубнкової (див. табл. 2). Узагальнені дані цієї методики наводять на висновок, що переважаюча більшість наших респондентів – особи, у ціннісно-смісловій сфері яких домінують моральні цінності. Як видно із таблиці 2, високу значущість для більшості студентів мають такі цінності, як допомога і милосердя до інших людей (53,4%), приємне проведення часу, відпочинок (53,3%), а також визнання і повага людей, вплив на оточуючих (43,3%). Водночас значна частка студентів недооцінює такі цінності, як соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві (43,3%), високий матеріальний добробут (43,3%) і спілкування (40,0%). Середня значущість таких цінностей, як пошук і насолода прекрасним (65,0%), здоров'я (61,7%), любов (56,7%), спілкування (56,7%), високий соціальний статус і управління людьми (51,7%) означає, що більша половина респондентів ще остаточно не визначилася з їх впливом на своє життя. Тобто ці цінності ще не набули для них стійкого особистісного смислу, а тому їхня значущість/незначущість оцінюється відповідно до тих життєвих ситуацій і обставин, у яких вони актуалізуються. Іншими словами, чим більше у житті

таких студентів буде ситуацій, де важливими стануть саме ці цінності, тим швидше вони із середньої значущості перейдуть у високу (або, навпаки, у низьку – за умови негативного проживання цих ситуацій і отримання негативного життєвого досвіду).

Таким чином, як вже було зазначено раніше, вибрані студентами цінності характеризують їх як осіб моральних, добросовісних, орієнтованих на дотримання соціальних норм. З погляду віктимології це робить їх вразливими, однак їхня віктимність має швидше пасивний, ніж активний характер, тобто вони не відкрито провокують інших на негативну поведінку щодо себе, а своїми особистісними якостями створюють сприятливий ґрунт для цього.

Схильність до віктимної поведінки зумовлюється не тільки особистісними якостями. Спрямованість особистості та її домінуючі мотиви також впливають на цю схильність. Як свідчать результати методики «Діагностика полімотиваційних тенденцій в Я-концепції особистості» С.М. Петрової, у життєдіяльності більшої половини студентів нашої вибірки важливе місце посідають такі види мотивації, як оптимістична, акизитивна й альтруїстична. Інші види мотивації набрали не великий відсоток виборів, тому аналізуватися не будуть.

Оптимістична мотивація (63,3%) притаманна особам, котрі вірять у добро, мають надію на краще і водночас пасивно очікують благополуччя у своєму житті. Ця домінуюча мотиваційна тенденція підтверджує наше припущення про певну пасивність респондентів (вони орієнтовані на позитив, але нічого не роблять для його досягнення, пасивно очікуючи його появи). Авторка методики називає це оптимістичним фаталізмом. Він зазвичай притаманний добродушним, але водночас наївним і довірливим особам, а це, як вже зазначалося, робить їх віктимними або схильними до віктимності.

Акизитивна мотивація (61,7%) впливає із загальної орієнтації респондентів на благополуччя і свідчить про те, що матеріальний аспект життя є для них значущим і впливає на це благополуччя.

Альтруїстична мотивація (58,3%) характеризує осіб, орієнтованих на інших, коли їхні інтереси

Таблиця 2

Значущість цінностей для студентів вибірки

№ пп	Цінності	Значущість цінностей (у %)		
		висока	середня	низька
1.	Приємне проведення часу, відпочинок	53,3	35,0	11,7
2.	Високий матеріальний добробут	13,4	43,3	43,3
3.	Пошук і насолода прекрасним	13,3	65,0	21,7
4.	Допомога і милосердя до інших людей	53,4	33,3	13,3
5.	Любов	30,0	56,7	13,3
6.	Пізнання нового у світі, природі, людині	33,3	45,0	21,7
7.	Високий соціальний статус і управління людьми	15,0	51,7	33,3
8.	Визнання і повага людей, вплив на оточуючих	43,3	35,0	21,7
9.	Соціальна активність для досягнення позитивних змін в суспільстві	18,4	38,3	43,3
10.	Спілкування	3,3	56,7	40,0
11.	Здоров'я	15,0	61,7	23,3

та потреби ставляться вище, ніж свої власні. Такі результати цілком узгоджуються із результатами попередньої методики (автор С.С. Бубнова), де виявлено, що однією з домінуючих цінностей респондентів є цінність допомоги і милосердя до інших людей.

Показово, що 45,0% респондентів у мотивації уникнення неприємностей мають зворотню тенденцію (із дуальної пари прислів'їв, які відображають цю мотивацію, вони вибрали протилежне до уникнення неприємностей). Тобто саме ця частина вибірки нерозважливо ставиться до небезпек і загроз зовнішнього середовища, не уникає їх, а отже, частіше за все наражається на них. Іншими словами, таку поведінку власне і можна назвати віктимною.

Таким чином, результати проведених нами методик дають право стверджувати, що серед студентів нашої вибірки є значна частка тих, хто схильний до віктимної поведінки, однак ця схильність породжується не відверто провокуючою активністю з їх боку, а здебільшого сприяючою (пасивною) поведінкою, в основі якої лежать соціально схвалювані мотиви та цінності, а також позитивні особистісні риси та якості. Іншими словами, порядність і добродушність цих студентів є найчастіше неусвідомленим підґрунтям їх віктимності.

Порівняння результатів всіх методик за гендерною ознакою дає право зробити такі висновки:

- за ознакою схильності до віктимної поведінки статистично значущих відмінностей не виявлено, тобто і дівчата, і хлопці можуть бути однаково схильні до такої поведінки, однак юнаки випереджають юнок по шкалах «схильність до агресивної віктимної поведінки» та «схильність до саморуйнівної поведінки». Юнки мають вищі результати за шкалою «схильність до залежної та безпорадної поведінки»;

- за ознакою самоконтролю (фактор Q3, методика Р. Кеттелла) виявлено статистично значущу відмінність ($p < 0,05$), тобто внутрішній контроль поведінки більш притаманний юнакам, ніж юнкам;

- за ознакою ціннісних орієнтацій (методика С. Бубнової) виявлено статистично значущі відмінності у виборах цінностей «любов» і «визнання та повага людей, вплив на оточуючих» ($p < 0,05$), тобто для дівчат вони є більш значущими, ніж для хлопців.

Результати кореляційного аналізу свідчать, що у вибірці юнаків статистично значущими ($p < 0,05$) є такі взаємозв'язки:

1. Шкала «Схильність до саморуйнівної поведінки» достовірно корелює з цінністю «допомога і милосердя до інших людей» (0,3685); фактором N «прямолинійність-дипломатичність» (0,4109); фактором Q2 «конформізм-нонконформізм» (-0,4111).

2. Шкала «Схильність до гіперсоціальної поведінки» достовірно корелює з цінністю «допомога і милосердя до інших людей» (0,4340); фактором N «нерішучість – сміливість» (0,4533).

3. Шкала «Схильність до залежної і безпорадної поведінки» достовірно корелює з цінністю «соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві» (-0,3849).

4. Шкала «Схильність до некритичної поведінки» достовірно корелює з фактором Q3 «низький – високий самоконтроль» (-0,5046).

5. Шкала «Реалізована віктимність» достовірно корелює з цінністю «соціальна активність» (-0,4630) та цінністю «високий соціальний статус і управління людьми» (-0,4182); фактором Q3 «низький – високий самоконтроль» (-0,509) і фактором C «емоційна стабільність – нестабільність» (0,3972).

У вибірці дівчат статистично значущими ($p < 0,05$) є такі взаємозв'язки:

1. Шкала «Схильність до агресивної віктимної поведінки» достовірно корелює з цінністю «допомога і милосердя до інших людей» (-0,3672); фактором C «емоційна стабільність-нестабільність» (-0,4598).

2. Шкала «Схильність до саморуйнівної поведінки» достовірно корелює з цінністю «визнання і повага людей, вплив на оточуючих» (0,6074) і цінністю «соціальна активність» (0,3826); фактором N «прямолинійність-дипломатичність» (0,4109) і фактором Q2 «конформізм-нонконформізм» (-0,4111).

3. Шкала «Схильність до залежної і безпорадної поведінки» достовірно корелює з цінністю «здоров'я» (0,825), цінністю «визнання і повага людей, вплив на оточуючих» (0,5601) і цінністю «соціальна активність» (0,4688), а також фактором B «інтелект» (-0,4451).

4. Шкала «Схильність до некритичної поведінки» достовірно корелює з цінністю «здоров'я» (0,6316), цінністю «високий соціальний статус і управління людьми» (0,3657) і фактором Q3 «низький – високий самоконтроль» (-0,5046).

5. Шкала «Реалізована віктимність» достовірно корелює з цінністю «визнання і повага людей, вплив на оточуючих» (0,6316) і фактором B «інтелект» (-0,5234), а також із фактором Q3 «низький – високий самоконтроль» (-0,509).

Таким чином, студенти характеризуються помірно схильністю до віктимної поведінки (лише п'ята частина вибірки має вищі на норму показники цієї схильності). Левова частка респондентів (71,7%) вже встигла напрацювати захисний спосіб поведінки, завдяки якому уникає небезпечних ситуацій, проте, без сумніву, володіє досвідом віктимності.

Гендерні відмінності у схильності до віктимної поведінки практично відсутні, за винятком шкал «схильність до агресивної віктимної поведінки» та «схильність до саморуйнівної поведінки», у яких лідирують юнаки, і шкали «схильність до залежної та безпорадної поведінки», у якій лідирують юнки.

Серед особистісних рис схильних до віктимної поведінки юнаків можна назвати прямолинійність, нонконформізм, сміливість, самоконтроль поведінки й емоцій, критичність мислення тощо. Ми вважаємо, що такі риси створюють хороше підґрунтя для активної форми віктимної поведінки, однак не завжди, а за певних обставин. Тому значення ситуативних чинників не можна недооцінювати. Щодо дівчат, то набір особистісних рис у них такий: низька толерантність до фрустрації, безпосередність у поведінці, схиль-

ність потрапляти під вплив інших, особливо авторитетних осіб, товариськість, довірливість, недостатній самоконтроль, обережність, доброзичливість тощо. Схильність до віктимної поведінки у цьому випадку має здебільшого пасивну форму, а вплив

ситуативних чинників, очевидно, також присутній. Перспективи подальших досліджень аналізованої проблеми вбачаємо у вивченні впливу психоемоційного стану й особливостей віктимогенних ситуацій на схильність до віктимної поведінки студентів ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бантишева О.О. Психологічні особливості емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 20 с.
2. Лемак М.В., Петрище В.Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2011. 613 с.
3. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. Москва : Эксмо, 2010. 864 с. URL: <http://loveread.es/contents.php?id=76575> (дата звернення 19.01.2022).
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 339 с.

Курова А. В.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології*

Національного університету «Одеська юридична академія»

СИТУАЦІЯ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У ПАРАДИГМІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ СУСПІЛЬСТВА

SITUATION OF UNCERTAINTY IN THE PARADIGM OF MODERN CHALLENGES OF SOCIETY

У статті проаналізовано проблему невизначеності у психологічній науці, під якою розуміють: незавершеність процесу сприйняття або пізнання будь-чого, у ситуаціях, коли людина зіштовхується із браком, нечіткістю або суперечністю інформації, яка поступає ззовні; нову, складну ситуацію, що має багато протирічних інтерпретацій або є нерозв'язною; повну відсутність інформації про способи дії у незнайомій ситуації; сукупність обставин, умов, які характеризуються неповнотою змісту. Виділено й узагальнено ознаки ситуації невизначеності та її особистісні предиктори та поведінкові наслідки: недолік, суперечливість або нечіткість інформації, що реалізується у дослідженнях прийняття рішень, її новизну, складність і суперечливість, необхідність прояву активності, пошуку додаткових особистісних і когнітивних ресурсів, які не завжди сприяють пошуку адекватного рішення, непередбачуваність і численність наслідків або шляхів рішення життєвих ситуацій тощо. Показано, що ситуація невизначеності може взяти на себе основні соціально-особистісні функції (самоорганізації, саморозвитку, здійснення вибору), оскільки у ній проявляється індивідуально виражена та доступна суб'єкту здатність розпоряджатися власною свободою та відповідальністю, що посилює екзистенційний контекст невизначеності. Порівняно поняття «ситуація невизначеності» та «проблемна ситуація», виявлено їх спільні (мета, засоби досягнення, програма внутрішніх і зовнішніх дій) і відмінні риси (переважно у інформаційному блоці: у проблемній ситуації є брак інформації для розв'язання задачі, у ситуації невизначеності проявляється не тільки брак, але й суперечливість, нечіткість подання та завелика кількість цієї інформації).

У зарубіжній психології проблема невизначеності розглядається через категорії: толерантності (у міжособистісних стосунках та в організаційній реальності), індивідуально-особистісні особливості й індивідуальні стратегії поведінки, культуральні відмінності та специфіку корпоративної культури, прийняття рішення в умовах невизначеності тощо.

Ключові слова: ситуація невизначеності, проблемна ситуація, ознаки ситуації невизначеності, толерантність до невизначеності.

The article analyzes the problem of uncertainty in psychological science, which means: incomplete process of perception or cognition of anything, which manifests itself in situations where a person encounters a lack, vagueness or inconsistency of information coming from the outside; a new, complex situation that has many conflicting interpretations or is unsolvable; complete lack of information on how to act in an unfamiliar situation; set of circumstances, conditions, which are characterized by incomplete content or are noisy. Signs of uncertainty and its personal predictors and behavioral consequences are highlighted and generalized: lack, inconsistency or vagueness of information implemented in decision-making research, its novelty, complexity and inconsistency, the need for activity, search for additional personal and cognitive resources that do not always contribute search adequate decision, unpredictability and number of consequences or ways of solving life situations, etc. It is shown that the situation of uncertainty can take over the main socio-personal functions (self-organization, self-development, choice), as it manifests an individually expressed and accessible to the subject ability to dispose of their freedom and responsibility, which exacerbates the existential context of uncertainty. The concepts of "uncertainty situation" and "problem situation" are compared, their common (goal, means of achievement, program of internal and external actions) and distinctive features (mainly in the information block: in a problem situation there is a lack of information to solve the problem, in the situation uncertainty manifests itself not only in the lack of, but also inconsistencies, unclear presentation and too much of this information information). In foreign psychology, the problem of uncertainty is considered through categories: tolerance (in interpersonal relationships and organizational reality), individual personality and individual behavioral strategies, cultural differences and specifics of corporate culture, decision-making in conditions of uncertainty and more.

Key words: situation of uncertainty, problem situation, features of the situation of uncertainty, tolerance towards the uncertainty.

Сучасні парадигми суспільного розвитку потребують пошуку інноваційного й актуального категоріального апарату психологічної науки. До цієї площини належить поняття «невизначеність», яке є багатозначним, що дозволяє екстраполювати його на різні соціально-психологічні феномени.

Під невизначеністю часто розуміють: незавершеність процесу сприйняття або пізнання будь-чого, яка проявляється у ситуаціях, коли людина зіштовхується із браком, нечіткістю або суперечністю інфор-

мації, яка надходить ззовні (О.О. Белорусова [2]); нову, складну ситуацію, яка має багато суперечливих інтерпретацій або є нерозв'язною (О.М. Голубев [4], К.Г. Мажиріна [12]); повну відсутність інформації про способи дії у незнайомій ситуації (О.П. Белінська [1]); сукупність обставин, умов, які характеризуються неповнотою змісту або є інформаційно зашумленими (О.І. Гусев [5]).

Експлікація наукового принципу невизначеності у соціально-психологічній науці дозволяє нам види-

лити й узагальнити можливі ознаки ситуації невизначеності та її особистісні предиктори й поведінкові наслідки.

Традиційно провідною ознакою ситуації невизначеності вважають інформаційну: недолік, суперечливість або нечіткість інформації, що реалізується у дослідженнях прийняття рішень (Т.В. Корнілова [8]), але, на наш погляд, такий інформаційний підхід суттєво звужує сутність ситуації невизначеності, зводячи її виключно до суто зовнішніх умов (реальний дефіцит чи надлишок інформації). Ми переконані, що у сучасних умовах не тільки і не стільки об'єктивні параметри інформаційного поля задають характеристики ситуації невизначеності, скільки особливості, які суб'єкт може приписувати ситуації, оцінювати її як більш-менш визначену.

Наступною ознакою ситуації невизначеності можна вважати новизну, складність і суперечливість. Важливо відзначити, що ця ознака може поєднувати у собі зовнішні (інформаційні) та внутрішні (індивідуально-особистісні, наприклад, суб'єктивну неможливість контролю) параметри при провідній ролі внутрішніх диспозицій. Індивідуально-особистісні підстави суб'єктивної невизначеності оцінюються у науці по-різному, але переважно це мотиваційно-потребові стани й особливості когнітивної сфери суб'єкта. Не можна не погодитися із влучним виразом В.П. Зінченка, котрий писав, що за будь-яких теоретичних припущень найскладніше – зрозуміти, як конкретна людина у реальній життєвій ситуації буде поводитися у ситуації невизначеності, протистояти їй, які засоби її конкретизації буде використовувати [7]. Хоча, за В.П. Зінченком, сучасна психологія має відповіді на це складне питання (як подібні засоби наводяться індивідуальні сенси, довільна поведінка, конкретні вчинки, рефлексія), все одно перелік особистісних особливостей і ресурсів переживання ситуації невизначеності до кінця не вичерпаний. Продовжуючи дослідження особливостей впливу особистісних властивостей на вибір стратегії поведінки у ситуації невизначеності, К.Г. Мажиріна й О.М. Первушина довели, що особливу роль у цьому процесі відіграє саморегуляція, оскільки вона бере участь в оптимізації деструктивних психоемоційних станів і подоланні ситуацій невизначеності [13].

Психологічний зміст категорії невизначеності, на наш погляд, має як позитивні, так і негативні аспекти. Так, до негативних аспектів ми можемо віднести проблеми із випереджувальною функцією психіки, що провокує нездатність передбачати динаміку розвитку ситуації, втрату контролю над своїм життям, а до позитивних – можливості множинних виборів, які отримує в умовах невизначеності сучасна молодь, що створює сприятливі умови становлення самовизначення на цьому віковому етапі.

Такої ж думки дотримується О.Е. Кригер: ситуація невизначеності викликає у свідомості різноспрямовані тенденції. З одного боку – пошук сенсу та спроби вирішення проблем, які виникають в умовах невизначеності, з іншого – необхідність прояву актив-

ності, пошуку додаткових особистісних і когнітивних ресурсів, які не завжди сприяють пошуку адекватного рішення [10]. Ця особистісна дилема підтверджує, що сьогоднішня потреба нових засобів і форм поведінки, якої можуть забезпечити розвиток людини як системи, котра самоорганізується та саморозвивається, має власний вибір. Саме ситуація невизначеності може взяти на себе ці соціально-особистісні функції, оскільки у ній проявляється індивідуально виражена та доступна суб'єкту здатність розпоряджатися власною свободою та відповідальністю, що суттєво посилює екзистенційний контекст невизначеності (Т.Д. Марцинківська [17]). Саме екзистенційні, сенсоутворювальні аспекти невизначеності сприяють активізації доступних людині способів розпорядження власною свободою й особистою відповідальністю, що дозволяє розглядати проблему невизначеності як екзистенційну (Т.В. Корнілова [8], Т.Д. Марцинківська [17], С.Л. Рубінштейн [19]). У цьому контексті С.Л. Рубінштейн виділив два основні способи існування особистості та її ставлення до життя [19]. Перший спосіб активізується, коли життя не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина, будь-яке її ставлення – це насамперед ставлення до окремих явищ, але не життя загалом. Цей спосіб існування, за С.Л. Рубінштейном, детермінований тим, що людина не вимикається з життя, не може зайняти подумки позицію поза нею для рефлексії над нею [19]. За С.Л. Рубінштейном, інше ставлення до життя та, відповідно, інший спосіб життя пов'язаний із рефлексією, яка нібито перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. З цього моменту кожен вчинок людини набуває характеру філософського судження про життя, загального ставлення до нього. Саме звідси постає проблема відповідальності людини у моральному плані за все, що вона скоїла або втратила [19]. С.Л. Рубінштейн наголошує, що другий спосіб існування та ставлення людини до життя полягає в тому, що вона стає здатною вибудувати зв'язки, розірвані раніше, на новій основі. Створення нової концепції життя передбачає не зняття невизначеності, але збільшення толерантності до неї та навіть спрямованості людини до цієї ситуації невизначеності [19].

Низка дослідників (О.П. Белінська [1], О.О. Белорусова [2], О.Л. Галкін [4], О.Е. Кригер [10], О.Г. Луковицька [12] та ін.) вважають, що основними рисами ситуації невизначеності можна вважати її новизну, складність, неоднозначність і суперечливість, у тому числі й темпоральну, непередбачуваність і численність наслідків або шляхів рішення життєвих ситуацій, що повністю пояснює індивідуальні та групові поведінкові патерни в умовах пандемії.

У постнекласичній психології збільшення невизначених соціальних ситуацій у процесі життєдіяльності людини оцінюється досить негативно. Так, М.К. Мамардашвілі називає антропологічною катастрофою зростання ситуацій невизначеності та ситуацій, які не завжди піддаються розумному осмисленню та поясненню [14]. Основними негативними наслідками подібних ситуацій вчений вважає порушення умов, за яких дії людини мають сенс [14].

У науці поняття «ситуація невизначеності» та «проблемна ситуація» часто розглядаються як ідентичні, але ми вважаємо, що вони не тотожні. Зіставляючи між собою ці категорії, ми спіралися на розуміння проблемної ситуації у контексті теорії О.М. Матюшкіна [16], який підкреслював, що проблемність будь-якої ситуації полягає у тому, що у неї включається щось дане імпліцитно, не будучи експліцитним. Спільним між проблемною ситуацією та ситуацією невизначеності є те, що вони обидві виникають у структурі цілеспрямованої діяльності як перепони на шляху досягнення мети та проявляються, коли вже не можливо вирішити якусь задачу відомими засобами [16]. Якщо у проблемній ситуації головною перепорою є брак інформації для розв'язання задачі, то у ситуації невизначеності такими перепорою постають не тільки брак, але й суперечливість, нечіткість подання та надмірна кількість цієї інформації. Крім того, за О.М. Матюшкіним, спільними об'єктивними характеристиками проблемної ситуації та ситуації невизначеності є мета, засоби досягнення, програма внутрішніх і зовнішніх дій, але у проблемній ситуації ці характеристики є відомими умовами, вони ніби то задані на момент виникнення перепони як суперечність, яка склалася об'єктивно, між метою та відсутністю можливості її досягти у певний момент; у ситуації невизначеності ці характеристики залежать від великої кількості чинників, вони динамічні, змінювані та багато у чому залежать від суб'єктивного світу особистості [16].

Інноваційним для психології є вивчення особистісної толерантності до невизначеності (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокоф'єва [19], А.Г. Матушанська, Б.С. Алішева [14]). Так, А.Г. Матушанська та Б.С. Алішева розглядають толерантність до невизначеності у трьох аспектах: толерантність до двозначності, толерантність до невизначеності та толерантність до невідомості [14]. Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокоф'єва та ін. присвятили свої дослідження розробці й апробації психодіагностичного інструментарію вивчення толерантності до невизначеності [20].

У зарубіжній психології проблема переживання особистістю ситуації невизначеності розглядається через категорію толерантності та є традиційною та вивченою у різних аспектах: вчені припускають, що володіння толерантністю до ситуації невизначеності дозволяє суб'єкту бачити у постійно змінюваному світі нові можливості, знаходити компроміс між собою та навколишнім світом. Крім того, активно розглядалися толерантність до двозначності, до невизначеності та до невідомості. Так, Е. Frenkel-Brunswik розглядала толерантність до двозначності як когнітивну складову частину якості толерантності до невизначеності, а двозначність, на думку вченої, виражає здатність індивіда розпізнавати як негативні, так і позитивні якості в об'єкті [32].

Надалі у зарубіжних дослідженнях поняття «толерантність до двозначності» було замінене ширшим за семантичним наповненням терміном «толе-

рантність до невизначеності», який включає в себе не тільки толерантність до двозначності як наявності у суб'єкта альтернатив, але й абсолютну невідомість. Деякі вчені, наприклад, С. Dalbert [26], J. Block [23], використовують термін «толерантність до невідомості», вважаючи, що невідомість пов'язана з наявністю чинника часу, тобто виникає внаслідок браку інформації про можливий розвиток ситуації.

На думку вчених, невизначеність часто пов'язана з неоднозначними мовними конструкціями або з діями людей, які допускають можливість різного тлумачення їхнього сенсу та значення. Толерантність до двозначності є лише окремим випадком невизначеності як загальної характеристики реальності, її пізнання та переживання людиною. Суть двозначності полягає у тому, що той чи інший її аспект завжди і всюди присутній, тому що майбутнє не може бути заданим. Людина має пристосовуватися до цієї невизначеності, і різним людям це вдається по-різному [23].

Окрім дослідження загальної толерантності до ситуації невизначеності, у зарубіжній психології можна виділити ще декілька провідних напрямів теоретико-емпіричних досліджень, пов'язаних із феноменом невизначеності, як-от:

- особливості толерантності до невизначеності у міжособистісних стосунках (N. Bennett, D.M. Herold, S.J. Ashford, C.R. Berger [22]);
- специфіка толерантності до невизначеності в організаційній реальності (J.G. March, J.P. Olsen [29]);
- індивідуальне ставлення до невизначеності як особистісна особливість, його зв'язок з іншими властивостями особистості (S. Bochner [24], E. Frenkel-Brunswik [32]);
- особливості прийняття особистістю рішення в умовах невизначеності (D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky [27]);
- визначення рівню невизначеності як параметру культури (в тому числі й корпоративної) та його вплив на особистість (J. Sidanius [31]);
- вивчення особливостей формування корпоративної культури та корпоративного іміджу в умовах невизначеності (G. Hofstede [33]);
- індивідуальні стратегії поведінки у ситуаціях невизначеності (H. Courtney, J. Kirkland, P. Viguerie [25]).

Щодо можливих поведінкових наслідків індивідуального переживання ситуації невизначеності, то частіше вони розглядаються у щільному зв'язку з поняттям активності та чинниками збереження їх у невизначених умовах. Пізніше були виділені ще два чинники, а саме особливості атрибуції невідконтрольності зовнішньої або внутрішньої ситуації й індивідуальні відмінності за шкалою локусу контролю також суттєво впливають на характер активності людини в ситуації невизначеності (L. Ross, G. Bierbrauer & S. Hoffman [30]). Крім того, було виявлено, що зовнішній локус контролю у поєднанні із зовнішньою атрибуцією причин того, що відбувається, суттєво гальмують активність у ситуації невизначеності.

Щодо репертуару емоційних переживань у ситуації невизначеності, то виявлено, що така ситуація

може викликати два основні види емоційних переживань: інтерес чи цікавість або страх чи тривогу. Безумовно, основний дослідницький інтерес зазвичай зосереджується на негативному полюсі емоційних переживань, які дуже часто кваліфікуються як достатньо автономні, такі, що мають власну мотивуючу силу (наприклад, за Л. Фестінгером і Ф. Хайдером [цит. за 2] процес редукції когнітивного дисонансу «запускається» саме ними).

Але найбільша кількість досліджень спрямована на вивчення вірогідних когнітивних наслідків ситуації невизначеності, на емпіричну деталізацію основних її ознак. Зокрема, у контексті вивчення проблеми невизначеності й особливості поведінки суб'єкта у цій ситуації однією із провідних компетентностей людини у сучасному, постійно змінюваному, глобальному, інформаційно насиченому постмодерністському світі вважають здатність репрезентувати різноманітність майбутнього – як свого особистого, так і соціального. Так, внутрішня суб'єктивна готовність суб'єкта до постійних соціальних змін як неминучих умов існування світу та людини пов'язується низкою сучасних психологів зі здатністю до побудови рефлексивного проєкту власного майбутнього (Н. Courtney, J. Kirkland, P. Vigueie M. [25], J. Sidanuis [31]) і репрезентувати ширший спектр образів можливого майбутнього, аніж ті, які можуть бути реалізовані гарантовано (W.B. Gudikunst [28]).

Висновки із проведеного дослідження. У сучасному світі людина часто має справу із ситуацією

невизначеності, що потребує формування інноваційного принципу розуміння образу світу та людини у ньому – принципу невизначеності та принципово нової галузі психологічних досліджень, яка поступово буде формувати інші пояснювальні парадигми, котрі не будуть базуватися на традиційних наукових принципах – детермінізму, єдності свідомості та діяльності та ін. Під невизначеністю розуміють: незавершеність процесу сприйняття або пізнання будь-чого, яка проявляється у ситуаціях, коли людина зіштовхується із браком, нечіткістю або протирічністю інформації, яка надходить ззовні; нову, складну ситуацію, яка має багато суперечливих інтерпретацій або є нерозв'язною; повну відсутність інформації про способи дії у незнайомій ситуації; сукупність обставин, умов, які характеризуються неповнотою змісту або є інформаційно зашумленими. Основними рисами ситуації невизначеності вважають її новизну, складність, неоднозначність і суперечливість, у тому числі й темпоральну, непередбачуваність і численність наслідків або шляхів рішення життєвих ситуацій, що повністю пояснює індивідуальні та групові поведінкові патерни в умовах сучасної пандемії.

У зарубіжній психологічній науці проблеми переживання особистістю ситуації невизначеності розглядається через категорії: толерантності (у міжособистісних стосунках і в організаційній реальності), індивідуально-особистісні особливості й індивідуальні стратегії поведінки, культуральні відмінності та специфіку корпоративної культури, прийняття рішення в умовах невизначеності тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белинская Е.П. Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности. *Социально-экономическая трансформация*. 2001. № 130. С. 30–53.
2. Белорусова Е.А. Ситуация неопределенности как источник развития личности. *Молодой ученый*. 2018. № 50 (236). С. 455–459.
3. Болотова А.К. Человек и время в ситуации социальной нестабильности. *Общественные науки и современность*. 1997. № 6. С. 38–44.
4. Галкин А.Л. Состояния неопределенности и вдохновения в творческом поведении человека. *Человек в условиях неопределенности*. НГУ, 2006. С. 77–82.
5. Голубев А.М. Исследование связи личностных особенностей с особенностями поведения и оценки в ситуации неопределенности. *Человек в условиях неопределенности*. Новосибирск, 2016. С. 45–48.
6. Гусев А.И. К проблеме измерения толерантности к неопределенности. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 8. С. 75–80.
7. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? *Человек в ситуации неопределенности* Москва : ТЕИС, 2013. С. 26–27.
8. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска. *Психологические исследования*. 2015. Т. 8. № 40. С. 9–12.
9. Короткова О.Б. Стратегия поведения человека в ситуации неопределенности: опыт исследования. URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2009/Psihologia/48267.doc.htm
10. Кригер Е.Э. Ситуации неопределенности и проблемные ситуации: общее и особенное. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12030>
11. Лихачева Е.Ю. Неопределенность как психологический феномен. *Психология XXI века*. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 536 с.
12. Луковицкая Е.Г. Феномен неопределенности в психологии. *Психология: итоги и перспективы*. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 1996. С. 32–33.
13. Мажирова К.Г., Первушина О.Н., Джафарова О.А. Изменение стратегий поведения человека в ситуации неопределенности в курсе игрового компьютерного биоуправления. *Вестник НГУ. Серия «Психология»*. 2007. Т. 1. Вып. 1. С. 44–50.
14. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. Москва : Прогресс, 2009. 416 с.
15. Матушанская А.Г., Алишева Б.С. Толерантность к неопределенности и смежные психологические конструкты когнитивной психологии. *Ученые записки казанского университета*. 2014. Т. 153. Кн. 5. С. 167–174.
16. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2003а. 720 с.
17. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития. *Консультативная психология и психотерапия*. 2019. Т. 27. № 3. С. 77–96.
18. Москвитина О.А. Субъект учения в ситуации неопределенности. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*. 2016. № 3. С. 46–55.

19. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. *Проблемы общей психологии*. Москва : Педагогика, 1976. С. 253–381.
20. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю. Психодиагностика толерантности личности. Москва : Смысл, 2008. 172 с.
21. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. Москва : Знание, 1991. 80 с.
22. Bennett N., Herold D.M., Ashford S.J. The effects of tolerance for ambiguity on feed back-seeking behavior. *Journal of Occupational Psychology*. 1990. Vol. 63. P. 343–348.
23. Block J. Intolerance of ambiguity and ethnocentrism. *Journal of Personality*. 1950. Vol. 19. P. 303–311.
24. Bochner S. Defining intolerance of ambiguity. *Psychological Record*. 1985. Vol. 15. P. 393–400.
25. Courtney H., Kirkland J., Viguierie P. Strategy under uncertainty. *Harvard Business Review*. 1997. Vol. 75 (6). P. 66–81
26. Dalbert, C. Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*. 1999. H. 1. S. 1–25.
27. Kahneman D., Slovic P., Tversky A. Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 365 p.
28. Gudikunst W.B. Uncertainty reduction and predictability of behavior in low and high context cultures. *Communication Quarterly*. 1983. Vol. 33. P. 236–251.
29. March J.G., Olsen J.P. Organizational choice under ambiguity. *Ambiguity and choice in organizations* / Eds. J.G. March, J.P. Olsen. Bergen, Norway: Universitetsforlaget, 1976. P. 10–23.
30. Ross, L., Bierbrauer, G., & Hoffman, S. The role of attribution processes in conformity and dissent: Revisiting the Asch situation. *American Psychologist*. 1976. № 31. P. 148–157.
31. Sidanius J. Intolerance of ambiguity and socio-politico-ideology: A multidimensional analysis. *European Journal of Social Psychology*. 1978. Vol. 8. P. 215–235.
32. Frenkel-Brunswik, E. Intolerance of ambiguity as an emotional perceptual personality variable. *Journal of Personality*. 1968. Vol. 18. P. 108–143.
33. Hofstede, G. Culture's Consequences. USA : Sage, 1980. 328 p.

Кушнір Ю. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

Донецького національного університету імені Василя Стуса

Яремійчук О. В.

здобувачка СО Магістр

Донецького національного університету імені Василя Стуса

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ В ОСІБ ІЗ РІЗНИМИ КОГНІТИВНИМИ СТИЛЯМИ

FEATURES OF MANIFESTATION OF STRESS RESISTANCE IN PERSONS WITH DIFFERENT COGNITIVE STYLES

У статті проаналізовано психологічні особливості прояву стресостійкості у здобувачів вищої освіти з різними когнітивними стилями. Визначено, що проблема дослідження стресостійкості для сучасної молоді є актуальною, особливо під час навчальної діяльності. Розглянуто основні теоретичні підходи до визначення стресостійкості та когнітивних стилів у сучасній психологічній науці. Зроблено акцент на тому, що науковці описують близько двох десятків різних когнітивних стилів, проте основу їх становлять десять біполярних шкал. У роботі визначено актуальність дослідження взаємозв'язку когнітивних стилів і рівня стресостійкості. Проведено емпіричне дослідження особливостей стресостійкості сучасних здобувачів вищої освіти, які навчаються на 1 курсі та мають різні когнітивні стилі. Визначено специфіку стресостійкості здобувачів вищої освіти, котрі мають різний рівень стресостійкості з такими когнітивними стилями, як: аналітичність – холістичність, полезалежність – полenezалежність, гнучкий пізнавальний контроль – ригідний пізнавальний контроль. Було встановлено значиму різницю у рівнях стресостійкості між групою респондентів із ригідним пізнавальним контролем і респондентів із гнучким пізнавальним контролем Особи юнацького віку, які мають такі показники когнітивного стилю, як гнучкий пізнавальний контроль, полenezалежність, аналітичність, мають вищий рівень стресостійкості, ніж особи, що мають полярні показники цих когнітивних стилів. Зазначені перспективи подальших наукових досліджень через поглиблення теоретичного й емпіричного аналізу стійкості сформованих когнітивних стилів і факторів, які впливають на формування стресостійкості та когнітивних стилів залежно від сфери діяльності та віку особистості.

Ключові слова: стрес, стресостійкість, когнітивний стиль, особистість.

The article analyzes the psychological features of stress in higher education students with different cognitive styles. It is determined that the problem of research of stress resistance for modern youth is relevant, especially during educational activities. The main theoretical approaches to the definition of stress resistance and cognitive styles in modern psychological science are considered. Emphasis is placed on the fact that scientists describe about two dozen different cognitive styles, but they are based on ten bipolar scales. The relevance of the study of the relationship between cognitive styles and the level of stress resistance is noted in the paper. An empirical study was conducted on the features of stress resistance of modern higher education students who are studying in the 1st year and have different cognitive styles. The specifics of stress resistance of higher education students who have different levels of stress resistance with the following cognitive styles: analytical – holistic, field dependence – field independence, flexible cognitive control – rigid cognitive control. There was a significant difference in levels of stress resistance between the group of respondents with rigid cognitive control and respondents with flexible cognitive control. level of stress resistance than individuals with polar indicators of these cognitive styles. Prospects for further research through in-depth theoretical and empirical analysis of the stability of existing cognitive styles and factors influencing the formation of stress resistance and cognitive styles depending on the field of activity and age of the individual.

Key words: stress, stress resistance, cognitive style, personality.

Вступ. Перехід до інформаційного суспільства, зростання науково-технічного прогресу, підвищення конкуренції та вимог до професійної діяльності робить актуальним дослідження проблем, пов'язаних із психічним здоров'ям, психічною стійкістю до стресових ситуацій. Крім того, зростає навантаження на нервову систему і психіку сучасної людини призводять до формування емоційної напруги, яка виступає одним із головних чинників розвитку різних захворювань. Взаємозв'язок між когнітивним стилем і стресостійкістю – це актуальна проблема співвіднесення мислення й особистості, світосприйняття і смислових структур,

менталітету як форми свідомості того чи іншого суспільства.

Поняття когнітивних стилів, таких як полезалежний, полenezалежний, аналітичний, холістичний, ригідний і гнучкий пізнавальний контролю можна розглядати як передумову формування стресостійкості особистості.

Виклад основного матеріалу. Дослідники проблеми стресу (К. Платонов, А. Маклаков, Г. Олпорт, В. Бодров) вважали стресостійкість необхідною характеристикою цілісного процесу адаптації та пов'язували її з регуляцією емоційних станів, що означає здатність бути емоційно стабільним і пси-

хічно стійким. Проблема стресостійкості проаналізована у рамках теорій особистості, теорій мотивації, теорій стресу, теорій темпераменту і властивостей нервової системи та ін.

Нині вчені виділяють три напрями у дослідженні стресостійкості: традиційно-аналітичний, системно-регулятивний і системно-структурний [8]. У 50–70-х рр. XX ст. відбувається становлення й активна розробка поняття «когнітивний стиль» у роботах Р. Гарднера, Г. Уіткіна, С. Аша, Р. Гарднера, Дж. Кагана та ін. [9; 10].

В основі когнітивно-стильового підходу 50–70-х рр. XX ст. лежать традиції когнітивного підходу, гештальтпсихології, психоаналітичної традиції та деяких інших психологічних шкіл. Поняття когнітивного стилю починає застосовуватися для позначення індивідуальних особливостей сприйняття, аналізу, категоризації та відтворення інформації.

У кінці 70-х рр. XX ст. формується уявлення про когнітивний стиль як про індивідуально-своєрідну стійку структурну характеристику пізнавальної сфери, яка не має прямого відношення до змістових особливостей пізнання й описується через низку дихотомічних змінних (полезалежність / полenezалежність, вузькість / широта категорії, конкретна / абстрактна концептуалізація та ін.).

Класичне трактування когнітивного стилю розширюється за рахунок приєднання до нього таких понять, як «стиль мислення» (Р. Стернберг, Р. Пачіні), «стиль навчання» (Д. Колб, А. Мамфорд), «епістемологічний стиль» (Д. Варделл і Дж. Ройс) [1].

Більшість авторів (Г. Уіткін, Р. Рідінг, К. Лі та ін.) вказують на те, що когнітивні стилі співвідносяться із чіткою специфікою кодування, зберігання й обробки інформації індивідом і є переважно незалежними від інтелекту (хоча і зберігають тісний зв'язок з інтелектуальною продуктивністю в силу самої історії їх вивчення) [2].

Множинність визначень когнітивного стилю зберігається і після 70–80-х рр. XX ст. Сучасне визначення когнітивного стилю в роботах М. Холодної сформульовано таким чином: когнітивні стилі – це «індивідуально-своєрідні способи переробки інформації, які характеризують специфіку менталітету конкретної людини та відмінні риси її інтелектуальної поведінки» [5]. У літературі згадується близько двох десятків різних когнітивних стилів, проте основу їх становлять десять біполярних шкал: полезалежність / полenezалежність; вузький / широкий діапазон еквівалентності; вузькість / широта категорії; ригідний / гнучкий пізнавальний контроль (аналітичність / синтетичність); толерантність / нетолерантність до нереалістичного досвіду; фокусуючий / скануючий контроль; згладжування / загострення; імпульсивність / рефлексивність; конкретна / абстрактна концептуалізація; когнітивна простота / складність.

Е. Соколова [3] пропонує включати у когнітивний стиль характеристики пізнавальних процесів, афективної сфери та відносин у колективі. Таке трактування когнітивного стилю включає в себе не тільки

характер взаємодії людини з її оточенням (предметним і соціальним), а і способи контролю афективної сфери й особливості Я-концепції (самооцінки) особистості.

На думку А. Дюфресне, Р. Рідінг, відбувається зближення поняття когнітивного стилю і стилю навчання (когнітивний стиль – це звична для учня манера працювати з інформацією, яка відображає його властивості сприйняття й особистості), проте інші автори (Д. Колб, М. Холодна, С. Сергєєв) розглядають стиль навчання або пізнавальний стиль як більш широкий щодо когнітивного стилю конструкт [4].

На думку дослідників [7], когнітивні стилі виконують такі функції: адаптивну, що складається у пристосуванні індивідуальності до вимог цієї діяльності та соціального середовища; компенсаторну, оскільки формування стилю будується з урахуванням слабких сторін і з опорою на сильні сторони індивідуальності; системоутворюючу, що дозволяє, з одного боку, впливати на багато аспектів поведінки людини; самовираження, яке складається з можливості індивідуальності виразити себе через унікальний спосіб виконання діяльності або через манеру поведінки.

С. Армстронг вказує на відносну стабільність і вроджену природу стилів. Когнітивні стилі «впливають на поведінку, але стратегії роботи з інформацією можуть формуватися і залежно від завдань, тому що конкретний когнітивний стиль може бути переважаючим, але не єдиним» [6].

Аналізуючи різні теорії та підходи у вивченні проблеми стресу, відзначимо, що більшість дослідників визначають стрес як стан, реакцію і напруженість, пов'язані із впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, стимулів і умов, які викликають психологічні та фізіологічні наслідки та супроводжуються мобілізацією функцій організму. Розглядаючи теорії стресу та стресостійкості, важливо зазначити, що одна із психологічних теорій пов'язана з когнітивною теорією стресу, котра представлена моделлю динамічних процесів (Р. Лазарус). Автор вважає, що важливою у стресовій ситуації є суб'єктивна пізнавальна оцінка загрози несприятливого впливу і наявних можливостей для подолання стресу. Загроза трактується як стан очікування суб'єктом небажаного впливу різних умов і стимулів, тобто налічує когнітивну складову частину.

Відповідно до уявлень про стрес розвивалася і проблема стресостійкості, яка у психологічній науці розглядається як необхідна характеристика цілісного процесу адаптації. Когнітивний стиль визначається на основі того, що особистість бере до уваги у своєму оточенні, у чому шукає сенс життя і як здобуває знання.

Відповідно до стресорів розрізняють психологічний і фізіологічний стреси. Психологічний поділяють на інформаційний та емоційний. Інформаційний стрес виникає у ситуації інформаційних перевантажень. Складність та обсяг інформації, що переробляється, необхідність часто приймати рішення й обмеженість часового ресурсу – все це і становить інформаційне навантаження.

Когнітивна оцінка стосується не тільки ситуації та включає процес рефлексії, що дозволяє критично осмислювати свою поведінку у тих чи інших ситуаціях, вносити зміни відповідно до мінливих умов, прогнозувати імовірний результат подій.

Отже, здатність до рефлексії, когнітивні здібності, насамперед інтелект, і когнітивні стилі, які розуміють або як стильові характеристики, що проявляються в особливостях переробки інформації, або як особливий вид здібностей, що виявляється в рівні сформованості базових механізмів регуляції поведінки, відобразатимуться у виборі стратегій і стилів подолання важких життєвих ситуацій.

Для висвітлення особливостей прояву стресостійкості у осіб із різними когнітивними стилями ми використовуємо рівень стресостійкості як кількісний показник і спираємося на диспозиційний підхід, який реалізується у пошуку певних особистісних якостей, що можуть сприяти вибору більш ефективних стилів подолання стресу. У нашому дослідженні цими якостями виступають когнітивні стилі.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей прояву стресостійкості в осіб із різними когнітивними стилями було проведено зі студентами 1 курсу Донецького національного університету імені Василя Стуса. Загальна кількість студентів – 70 осіб. Вибірка складалася з двічат і хлопців віком від 16 до 20 років. Середній вік досліджуваних – 18 років. Для дослідження нами були використані методики: вербальний тест «ТСОВ-4» розроблений В.В. Селівановим і К.А. Осокіною для визначення когнітивного стилю полезалежність – полenezалежність; для вимірювання аналітичності-холістичності – тест «Шкала аналітичності-холістичності» на основі моделі Р. Нісбетт; методика «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка для діагностики когнітивного стилю ригідність-гнучкість пізнавального контролю; опитувальник «Аналіз стилю життя (Бостонський тест на стресостійкість)» для визначення рівня стресостійкості; для дослідження копінг-поведінки була використана методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях CISS») (в адаптації Т.Л. Крюкової).

У ході емпіричного дослідження було встановлено, що у вибірці осіб із гнучким пізнавальним контролем виявилось 40%, проміжну позицію продемонстрували 47,14% студентів, ригідний пізнавальний контроль характерний для 12,86% осіб, які взяли участь у дослідженні. Таким чином, у осіб цієї вибірки найбільше проявляється змішаний стиль і гнучкий пізнавальний контроль. Це свідчить про те, що 40% студентів можуть творчо підходити до завдань, домовлятися з різними людьми та знаходити нову мотивацію до дії, втративши колишні опори у несприятливих обставинах, але також може демонструвати занадто високу імпульсивність і нестачу завзятості. Зазначимо, що цей когнітивний стиль дає можливість швидше адаптуватися до нових умов, ніж ригідний пізнавальний контроль.

Для дослідження когнітивного стилю аналітичність/холістичність нами було використано «Опитувальник АНС» і отримано дані, які свідчать про те, що

у цій вибірці з аналітичним когнітивним стилем 8,57% досліджуваних, середній результат, тобто змішаний стиль продемонстрували 67,14% осіб, холістичний когнітивний стиль у 24,29% досліджуваних групи.

Отже, за цією методикою можна виділити високі показники змішаного стилю, тобто не вдалося чітко визначити належність до аналітичності або до холістичності в осіб вибірки. Якщо аналізувати кількісні показники, то студенти з холістичним когнітивним стилем роблять більший акцент на цілісному контексті та якості взаємозв'язків між об'єктами і явищами замість аналізу ізольованих деталей, мають схильність синтезувати суперечності в несуперечливе ціле.

Найменші показники виявилися у студентів з аналітичним когнітивним стилем, що передбачає більший акцент на окремих деталях, а не на цілісному контексті, схильність до розуміння предметів і явищ (у тому числі соціальних) як тих, що розвиваються відповідно до своїх внутрішніх законів, а не під впливом ситуативних чинників.

Для дослідження когнітивного стилю полезалежність / полenezалежність використовувалася методика «ТСОВ-4». Значення, отримані за цією методикою: полenezалежність у 35,71% досліджуваних, середні значення двох стилів у 51,43% осіб, полезалежність характерна для 12,86% досліджуваних. Вищевказані показники свідчать про те, що більшість студентів не мають чітко визначеного стилю щодо полезалежність / полenezалежність, а мають змішаний стиль.

Полenezалежність, яка за кількісними показниками на другому місці, характеризується різними формами автономії, самодостатності особистості, її незалежності від оточуючих людей, від зовнішніх стереотипів поведінки, смаків, звичок, інтересів, прийнятих у суспільстві. Особистість має ясне, чітке уявлення про власний внутрішній світ, добре усвідомлює базові компоненти своєї особистості, отже, має і більш високоорганізовані форми саморегуляції психічних процесів, властивостей, станів у стресових умовах включно. Ці параметри полenezалежного когнітивного стилю тісно пов'язані з основними характеристиками, такими як самодостатність, цілісність, організованість, високий рівень стресостійкості та ін. Для людини з полenezалежною стратегією сприйняття властива висока самооцінка, прийняття свого «Я», адекватне уявлення про власне тіло. Полenezалежність визначається як здатність добре диференціювати «Я» від «не Я», отже, людина має непогано окреслене «Я» і, відповідно, аналітичність, розчленованість перцепції. Для неї характерне вміння висловити повно свою думку. Відмінно орієнтується у всьому новому, оригінальному, перспективному. Емоційно незалежні від оточуючих людей. Часто синтезують нові ідеї та теорії шляхом комбінування несумісних, на перший погляд, речей.

Полезалежність характеризується наявністю у людини заниженої самооцінки, труднощів у прийнятті «Я», недостатньою диференціювання «Я» від «не Я», неструктурованістю «Я». Полезалежні люди більш сприйнятливі до багатьох аспектів соціальних

ситуацій. У стресових умовах схильні використовувати неефективні види психологічного захисту. Полезалежна форма поведінки характеризується тенденцією більшої взаємодії з оточенням, такі люди схильні змінювати свої установки та думки відповідно до точок зору інших людей, вони перебувають у більшій залежності від соціуму, зовнішніх норм, правил і установок. Часто роблять безліч хибних висновків про людей, про їхні характеристики, індивідуальності, оскільки у пізнанні інших спираються на стереотипи й упередження.

Також було досліджено рівень стресостійкості, для цього була використана методика «Бостонський тест на стресостійкість». Високий рівень стресостійкості було визначено у 14,29% осіб, такий рівень стресостійкості дозволяє індивіду залишатися спокійним і впевненим у будь-яких ситуаціях, які звичайну людину вводять у стан паніки. Такі особистості мають психологічну стійкість до дії стресорів, витривалість. На них можна покласти у будь-якій ситуації, вони залишаються холоднокровними, не втрачають над собою контроль. Навіть у ситуаціях, які передбачають сильне емоційне напруження, така людина ззовні залишається спокійною і здатна ефективно вирішувати складні завдання.

Середній рівень стресостійкості було виявлено у 65,71% досліджуваних. Такий рівень стресостійкості виражається у здатності активно протистояти повсякденним труднощам, дозволяє успішно шукати вихід із важких життєвих ситуацій, справлятися з ними.

У 20% проявляється низький рівень стресостійкості, котрий характеризується тим, що особистість складно пристосовується до навколишньої дійсності. Навіть невеликі проблеми стають причиною паніки.

Наступний етап емпіричного дослідження полягав у перевірці гіпотези дослідження про те, що особи юнацького віку, які мають такі показники когнітивного стилю, як гнучкий пізнавальний контроль, полenezалежність, аналітичність мають вищий рівень стресостійкості, за рахунок розвитку критичності мислення, ніж особи юнацького віку, що мають низькі параметри розвитку цих когнітивних стилів. Дослідження різниці, за допомогою критерію Манна-Уїтні, у рівні стресостійкості осіб із когнітивними стилями ригідність / гнучкість пізнаваль-

ного контролю підтвердило нашу гіпотезу і показало значущу різницю між цими двома групами, а саме, $p=0,012$. Наступний досліджуваний когнітивний стиль – аналітичність / холістичність. Значимої різниці за допомогою критерію Манна-Уїтні виявлено не було, $p=0,381$. Дослідження різниці у рівні стресостійкості осіб з когнітивними стилями аналітичність / холістичність не підтвердило гіпотезу, і не показало значущу різницю між цими двома групами, а саме, $p=0,558$.

Оскільки було виявлено значиму різницю у рівнях стресостійкості між групою респондентів із ригідним пізнавальним контролем і респондентів із гнучким пізнавальним контролем, на прикладі двох груп було досліджено особливості прояву стресостійкості у вигляді вибору певних когнітивних стратегій як основних. Було встановлено, що особи з ригідним пізнавальним стилем і гнучким пізнавальним стилем значимо відрізняються у виборі копінг-стратегій у стресових ситуаціях, із рівнем значущості $p=0,015$. Ці дані підтвердили якісну відмінність у проявах стресостійкості серед досліджуваних груп.

Висновок. Внаслідок теоретичного аналізу психологічних особливостей прояву стресостійкості в осіб із різними когнітивними стилями з'ясовано, що немає єдиного підходу у визначенні когнітивного стилю та взаємозв'язку з рівнями стресостійкості. Проаналізовані теоретичні підходи доповнюють один одного та потребують уточнення. Шляхом емпіричного дослідження особливостей прояву стресостійкості осіб із різними когнітивними стилями було встановлено, що припущення про те, що особи юнацького віку, які мають такі показники когнітивного стилю, як гнучкий пізнавальний контроль, полenezалежність, аналітичність, мають вищий рівень стресостійкості, ніж особи юнацького віку, що мають полярні показники цих когнітивних стилів, було частково підтверджено.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень цієї проблематики можуть бути поглиблення теоретичного й емпіричного аналізу стійкості сформованих когнітивних стилів і факторів, які впливають на формування стресостійкості та когнітивних стилів від сфери діяльності та віку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. Москва : Акад. Проект, 2011. 943 с.
2. Кравцова О.К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти*. 2015. № 7 (36). С. 98–112.
3. Соколова Е.Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии. Москва : 1976. 128 с. URL: <https://klex.ru/iOp>
4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва : Юрайт. 2019. 334 с.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 384 с.
6. Armstrong, S.J., Priola, V. Individual differences in cognitive style and their effects on task and social orientations of selfmanaged work teams. *Small group research*. 2001. Vol. 32. P. 283–312. URL: https://www.researchgate.net/publication/247720296_Individual_Differences_in_Cognitive_Style_and_Their_Effects_on_Task_and_Social_Orientations_of_SelfManaged_WorkTeams
7. Dantzer, R. & Cohen, Sh. & Russo, S. & Dinan, T. Resilience and immunity. *Brain, Behavior, and Immunity*, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/326962829_Resilience_and_immunity
8. Han S., Ma Y. Cultural differences in human brain activity: a quantitative meta-analysis. *NeuroImage*. 2014. Vol. 99. P. 293–300.
9. Kagan, J. Reflection impulsivity the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of abnormal psychology*. 1966. Vol. 71. P. 17–24. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/downloaddf>
10. Witkin H.A., Goodenough, D.R., Oltman, P. Psychological differentiation: current status. *Journal of personality and social psychology*. 1979. Vol. 37. № 7. P. 1127–1145. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.23338504.1977.tb01142.x>

Сидоренко Ж. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

Донецького національного університету імені Василя Стуса

Слободянюк О. С.

магістр психології

Донецького національного університету імені Василя Стуса

ПІДВИЩЕНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ОЗНАКА ПОРУШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 (НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ)

INCREASED ANXIETY AS A SIGN OF PERSONAL HEALTH DISORDERS IN THE CONDITIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC (ON THE EXAMPLE OF STUDENT YOUTH)

У статті розглядаються проблемні аспекти психологічного здоров'я особистості в умовах коронавірусної пандемії на прикладі студентської молоді. Особлива увага приділяється дослідженню тривожності.

Психологічне здоров'я розуміється нами як процес гармонійного особистісного опрацювання життєвого досвіду в напрямі самоактуалізації, самопізнання, людяності та життєздатності.

Для емпіричного дослідження ми використали такі методики: «Шкала психологічного благополуччя» К. Рифф в адаптації Т. Шевеленкової і Т. Фесенко, «Тест життєстійкості» С. Мадді в адаптації Д. Леонтєва, О. Разказової, «Шкала реактивної і особистісної тривожності» Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна, авторська анкета «Ставлення особистості до перебування в умовах пандемії COVID-19». Нами була сформована емпірична вибірка, що включила 71 особу. Опитування проводилось серед студентів 1–4 курсів філологічного факультету Донецького національного університету імені Василя Стуса.

На основі дослідження було виявлено зниження загального рівня життєздатності, погіршення емоційного благополуччя, що проявляється у зростанні тривожності та агресивних реакцій.

Частина опитуваних демонструє недовірливе ставлення до оточуючих, труднощі у налагодженні міжособистісних стосунків, низький рівень емпатії.

З іншого боку, з'ясовано, що тривожність студентів зумовлена більшою мірою стурбованістю за здоров'я та благополуччя своїх близьких. Негативні реакції спричинені ймовірністю карантинних обмежень.

Натомість досліджувані демонструють такі прояви психологічного здоров'я, як зацікавленість особистісним зростанням та самопізнанням, доволі високий рівень самоприйняття.

Більшості опитаних вдалося опанувати своїм станом через свідоме вжиття заходів запобігання поширенню інфікування, застосування прийомів саморегуляції, дозування негативної інформації.

Ключові слова: психологічне здоров'я, тривожність, пандемія COVID-19, інфодемія, життєстійкість.

The article examines the problematic aspects of the psychological health personality in a coronavirus pandemic on the example of student youth. Particular attention is paid to the study of anxiety.

We understand psychological health as a process of harmonious personal development of life experience in the direction of self-actualization, self-knowledge, humanity and viability.

For the empirical study, we used the following methods: "The scale of psychological well-being" by K. Riff in the adaptation of T. Shevelenkova and T. Fesenko, "Test of hardiness" by S. Muddy in the adaptation of D. Leontiev, O. Razkazova, "Scale of reactive and personal anxiety" by Ch. Spielberger, Yu. Khanin and the author's questionnaire "The attitude of the individual to being in a pandemic COVID-19". We formed an empirical sample of 71 people. The survey was conducted among students of 1–4 courses of the Faculty of Philology of Vasyl Stus Donetsk National University.

The study revealed a decrease in the overall level of vitality, deterioration of emotional well-being, which is manifested in increased anxiety and aggressive reactions.

Some respondents show distrust of others, difficulties in establishing interpersonal relationships, low levels of empathy.

On the other hand, it was found that students' anxiety is more due to concern for the health and well-being of their loved ones. Adverse reactions are caused by the possibility of quarantine restrictions.

Instead, the subjects show such manifestations of psychological health as interest in personal growth and self-knowledge, a fairly high level of self-acceptance.

Most of the respondents managed to master their condition through the conscious use of measures to prevent the spread of infection, the use of self-regulation techniques, dosing negative information.

Key words: mental health, anxiety, COVID19 pandemic, infodemia, viability.

Актуальність. Пандемія COVID-19 стала серйозним викликом для сучасного людства. Окрім занепокоєння щодо стану фізичного здоров'я, в багатьох українців спостерігаються ознаки погіршення пси-

хічного та психологічного здоров'я, що виявляються на рівні емоційної, когнітивної та поведінкової сфер особистості, зокрема занепокоєння, дратівливості, втомлюваності, тривожні очікування майбутнього,

розгубленість, депресивні стани. Фахівці стверджують, що сучасна пандемія COVID-19 супроводжується очікуваною прийдешньою «епідемією» паніки, передбачувано спричиняючи суспільні психологічні реакції, такі як напруга, тривога та страх, що може приводити до гострої реакції на стрес, посттравматичного стресового розладу, депресії, інших емоційних розладів [16, с. 26–36].

Вітчизняні вчені (В. Рибалка, В. Помиткін, С. Максименко, О. Завгородня, В. Моргун) наголошують на важливості збереження психологічної стабільності українського суспільства в умовах глобальної дестабілізації соціально-економічної реальності, спричиненою пандемією COVID-19 [11]. Випадки захворювань осіб, з якими відбувалось безпосереднє контактування, дані офіційної статистики, карантинні обмеження, специфіка дистанційної роботи, а також «феномен тривожного інформаційного виру» [8] змушують людей ставитись до подій, що відбуваються, з підвищеною стурбованістю. Т.А. Gebreigus пропонує новий термін «інфодемія», що означає вибухове зростання недостовірної інформації під час спалахів та ускладнення отримання чіткої достовірної і корисної інформації в умовах інформаційного шуму [18].

Дані соціологічного опитування, отримані на початку 2021 р., вказують на те, що психоемоційний стан українців певним чином стабілізувався, особливо у молоді. Проте у багатьох опитуваних зберігаються розлади сну та високий рівень паніки. Крім того, соціологи зазначають, що рівень тривожності зберігається як підвищений серед усіх вікових груп опитаних [19].

Саме тривожність, на думку багатьох науковців і практичних психологів, лежить в основі цілої низки психологічних труднощів, у тому числі багатьох порушень розвитку. Рівень особистісної тривожності – один із найбільш значущих показників у діагностиці особистісного неблагополуччя, внутрішніх конфліктів, суперечливих установок і почуттів, неефективності механізмів психологічного захисту [1].

Отже, є потреба приділити увагу проблемі порушення психологічного здоров'я особистості в умовах коронавірусної пандемії, зробивши акцент на дослідженні тривожності.

Психологічне здоров'я в науковій літературі розглядається як складова частина загального здоров'я людини (І. Дубровіна, А. Шувалов, В. Слободчиков, О. Завгородня), відмежовується від здоров'я психічного (І. Дубровіна) [3; 5; 12; 13].

Сьогодні проведено наукові дослідження, присвячені вивченню структури психологічного здоров'я [3; 12], його взаємозв'язку з конструктивними копінг-стратегіями (Л. Карамушка, Ю. Снігур) [9, с. 23–30]. Спрямованість на досягнення психологічного здоров'я вивчається в контексті проблеми здорового способу життя (В. Ананьєв, Т. Титаренко, Л. Коробка) [1; 10], приділяється увага відновленню психологічного здоров'я учасників травматичних подій [3; 11].

На основі теоретичного аналізу літератури ми дійшли розуміння психологічного здоров'я осо-

бистості як процесу гармонійного особистісного опрацювання життєвого досвіду в напрямі самоактуалізації, самопізнання, людяності та життєздатності. Нами були визначені критерії психологічного здоров'я за цими складовими частинами [12].

Дослідження проблем тривожності та страхів відображено в наукових роботах представників психоаналітичного, екзистенційного, феноменологічного, когнітивно-поведінкового підходів.

Так, Ч. Спілбергер наголошував на важливості розмежування понять тривоги як стану та тривоги як особистісної властивості [15]. Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення [10].

Х. Хеккгаузен зазначав, що чим вище виражена особистісна тривожність, тим ширше буде коло ситуацій, які будуть приводити до виникнення ситуативної тривожності [15, с. 61].

Аналізуючи те, яким чином тривожність може бути пов'язана зі складовими частинами психологічного здоров'я, можемо стверджувати, що надмірно висока тривожність негативно позначається на життєздатності особистості, заважає конструктивно ставитись до себе та свого майбутнього, ускладнює міжособистісні стосунки.

Ситуація коронавірусної пандемії є об'єктивно загрозливою. Проте дослідження свідчать про те, що надмірна стурбованість щодо можливого інфікування виснажує організм, знижує його захисні сили [11; 16]. Натомість проявом життєздатності в цій ситуації є здатність до використання продуктивних копінг-стратегій [8, с. 23–28].

Для дослідження психологічного здоров'я було використано «Шкалу психологічного благополуччя» К. Рифф в адаптації Т. Шевеленкової і Т. Фесенко [17], «Тест життєстійкості» С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва, О. Разказової [6]. Для вимірювання особистісної та ситуативної тривожності ми взяли тест «Шкала реактивної і особистісної тривожності» Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна. Також для вивчення специфіки проявів порушення та способів збереження психологічного здоров'я в умовах коронавірусної пандемії було розроблено та апробовано авторську анкету «Ставлення особистості до перебування в умовах пандемії COVID-19».

Анкета складається з таких чотирьох блоків тверджень закритого типу:

- 1) зміна психоемоційного стану під час поширення коронавірусної інфекції;
- 2) емоційні прояви внутрішнього стану особистості в умовах пандемії COVID-19;
- 3) виникнення стурбованості щодо благополуччя навколишнього оточення;
- 4) самовідновлення особистістю внутрішнього стану під час пандемії.

Для проведення емпіричного дослідження була сформована емпірична вибірка, що включила 71 особу. Опитування проводилось серед студентів 1–4 курсів філологічного факультету Донецького

національного університету імені Василя Стуса, включало 19 юнаків та 52 дівчини. Опитування проводилось на основі принципів добровільності та анонімності.

За методикою вивчення тривожності Ч. Спілберґера в адаптації Ю. Ханіна ми отримали такі результати.

Значна частина респондентів демонструє високі показники як особистісної (34%), так і ситуативної (44%) тривожності, що може бути зумовлено як загальною ситуацією, викликаною пандемією коронавірусної інфекції, так і труднощами іншого характеру, наприклад, проблемами адаптації першокурсників.

Досліджуючи психологічне благополуччя за шкалою К. Рифф в адаптації Т. Шевеленкової і Т. Фесенко, ми з'ясували, що 23% опитаних мають труднощі у встановленні позитивних стосунків з оточуючими, їм важко проявляти емпатію в спілкуванні та турботу про інших людей, вони відчують дефіцит довірли-

вих відносин. Це може позначатись на підвищенні ситуативної тривожності, оскільки відсутність позитивних взаємин позбавляє людину ресурсу соціально-психологічної підтримки, посилює її вразливість у складних життєвих ситуаціях. Водночас ми бачимо, що 32% юнаків та дівчат демонструють низький рівень автономності, що вказує на можливий конформізм, нездатність протистояти зовнішньому негативному інформаційному тиску.

Лише для 7% респондентів характерне відчуття упевненості та компетентності в управлінні повсякденними справами. Натомість 68% опитаних мають середній показник управління середовищем, а у 25% цей показник низький, що може свідчити про відчуття безпорадності в певних життєвих умовах та зумовлювати зростання тривожності.

Водночас більшість опитаних визнає, що їм притаманне особистісне зростання, вони здатні до

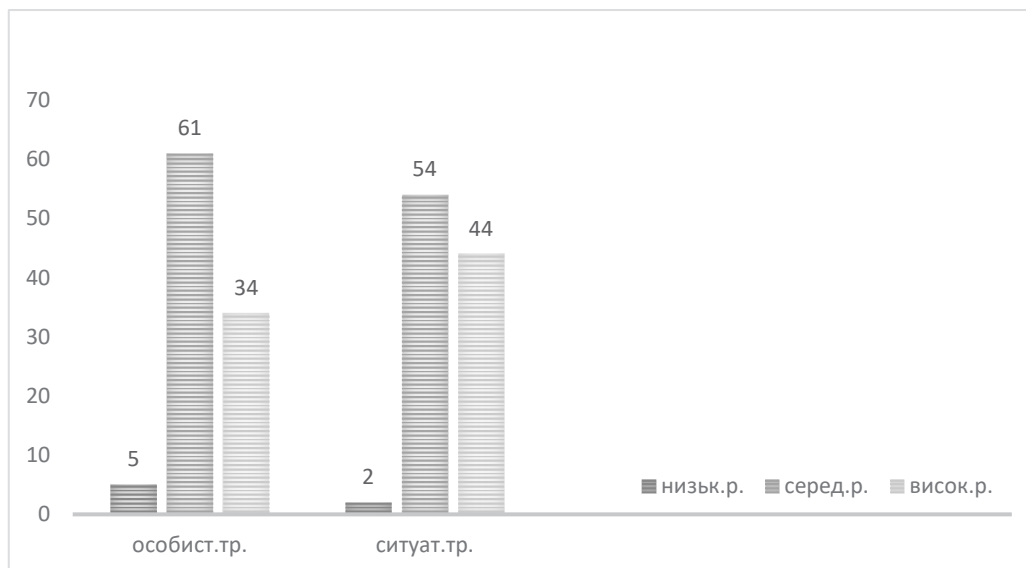


Рис. 1. Рівні особистісної та ситуативної тривожності за методикою Ч. Спілберґера в адаптації Ю. Ханіна

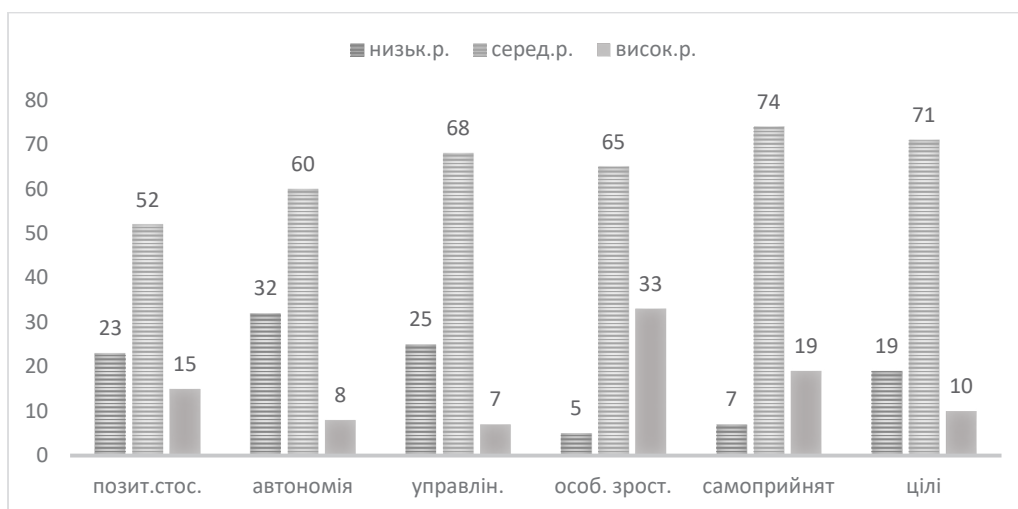


Рис. 2. Рівні психологічного благополуччя у відсотках за шкалою К. Рифф (в адаптації Т. Шевеленкової і Т. Фесенко)

цілепокладання та мають середній та високий рівні самоприйняття.

Отже, проблемними показниками психологічного благополуччя опитаних виявилися здатність до створення позитивних стосунків, низький рівень автономності, труднощі в управлінні повсякденними справами. З точки зору нашого уявлення про структуру психологічного здоров'я, це може свідчити про проблеми на рівні таких складових частин, як людяність та життєздатність.

За результатами методики «Тест життєстійкості» (С. Мадді, адаптація Д. Леонтьєва, О. Разказової) [6], високий рівень життєстійкості притаманний 18% досліджуваних. Це означає, що вони схильні розглядати життя як спосіб набуття досвіду і навіть в умовах пандемії живуть динамічним життям, знаходять можливості для власного зростання.

Водночас для 62% опитаних характерний середній рівень життєстійкості, що свідчить про певну схильність вірити у свою здатність впливати на своє життя, сподіватись, що зусилля щодо збереження здоров'я не виявляться марними. Проте такі респонденти неповністю задоволені своїм життям, не завжди включені в його процес.

20% опитаних отримали низькі показники життєстійкості. Це свідчить про відчуття безпорадності та втоми, може вказувати на високий рівень тривожності, страх нового досвіду.

Для того щоб виявити специфіку порушення психологічного здоров'я в умовах пандемії COVID-19, звернемось до результатів оброблення даних авторської анкети «Ставлення особистості до перебування в умовах пандемії COVID-19».

Аналізуючи відповіді опитуваних, ми з'ясували, що суттєве погіршення психоемоційного стану було виявлено у 10% опитуваних. Майже 30% досліджуваних визнають певне погіршення власного психоемоційного стану, близько 60% стверджують, що ситуація з поширенням коронавірусної хвороби суттєво не вплинула на їхній стан.

Хоча, за даними опитування, 58% відчували стан впевненості та спокою, майже 22% респондентів визнавали стан підвищеної тривоги, для 16% респондентів була характерна підвищена дратівливість, а 4% опитаних визнають, що навіть переживали стан сильного розчарування та безвиході.

Під час з'ясування причин стурбованості в умовах коронавірусної пандемії було встановлено таке. Найбільша стурбованість досліджуваних викликана захворюваністю близьких людей (47,1%) та обмеженням у пересуванні (35,7%); водночас 7,1% респондентів переживають щодо можливого захворювання з важкими наслідками для здоров'я.

З іншого боку, 5,1% опитаних стурбовані можливим погіршенням матеріального становища, а ще 5% відчують занепокоєння стосовно негативних

наслідків вакцинації.

Для покращення свого психоемоційного стану під час коронавірусної інфекції COVID-19 36% опитаних намагались більше дбати про своє здоров'я через користування запобіжними засобами (санітайзери, медичні маски, щеплення), 29% займались саморегуляцією та використовували саногенне мислення, 24% намагались дозувати негативну інформацію, 8% вели здоровий образ життя, займались спортом, 4% намагались спілкуватись з позитивними людьми. Можна стверджувати, що значна частина опитаних відшукала в собі особистісні ресурси та використовувала так звані практики керування ризиками (прийняття відповідальності за безпеку власного життя, упорядкування власного життєвого простору), що досліджувались Т. Ларіною.

Таким чином, анкетування виявилось інформативним і підтвердило, що у значної частини респондентів перебування в умовах коронавірусної пандемії викликало негативну реакцію. Більшість виявила стурбованість щодо захворювань близьких людей та можливих обмежень щодо пересування і спілкування.

Висновки. Досліджуючи проблемні аспекти психологічного здоров'я в умовах коронавірусної пандемії серед студентської молоді, ми виявили зниження загального рівня життєздатності, погіршення емоційного благополуччя, що проявляється у зростанні тривожності та агресивних реакцій.

Також у частини опитуваних ми бачимо труднощі на рівні такого критерія психологічного здоров'я, як людяність, що виявляється у недовірливому ставленні до оточуючих, труднощах у налагодженні міжособистісних стосунків, низькому рівні емпатії.

З іншого боку, з'ясовано, що тривожність студентів зумовлена стурбованістю не стільки за власний стан здоров'я, скільки за здоров'я та благополуччя своїх близьких; негативні реакції викликані передусім імовірністю карантинних обмежень.

Перебуваючи в умовах пандемії, досліджувані демонструють такі ресурсні прояви особистості, як зацікавленість особистісним зростанням та самопізнанням, проявляють доволі високий рівень самоприйняття.

Майже 60% опитаних вдалося опанувати своїм станом в ситуації пандемії за допомогою життєвих заходів запобігання поширенню інфікування, завдяки використанню прийомів саморегуляції та саногенного мислення, а також через дозування негативної інформації.

Перспективу досліджень ми вбачаємо у вивченні взаємозв'язків між складовими частинами психологічного здоров'я студентської молоді та схильністю до певних копінг-стратегій в умовах пандемії COVID-19, а також розробленні психокорективної програми, спрямованої на зниження тривожності та підвищення життєздатності осіб, що демонструють вразливість та потребують психологічної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьев В. Психология здоровья. Книга 1 : Концептуальные основы здоровья. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 384 с.
2. Батюх О. Важливість дослідження тривожності у студентів першого курсу. *Медсестринство*. 2011. № 4. С. 22–23.
3. Дубровина И. Психическое здоровье детей и подростков : учебное пособие. Москва, 2000. 256 с.

4. Ларіна Т. Соціально-психологічна реабілітація особистості: покрокове набуття життєздатності. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. Вип. 42 (45). С. 139–147.
5. Завгородня О. Проблема психологічного здоров'я. Теоретичні та прикладні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2007. № 3. С. 124–137.
6. Леонтьев Д., Рассказова Е. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 36 с.
7. Найдьонова Л. Медіопсихологічні феномени інфодемії. *Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка* : матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року «Досвід карантину: дистанційна психологічна підтримка і допомога» та 15 травня 2020 року «Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії COVID-19 і карантину» / за наук. ред. М. Слюсаревського. Київ : ІСПП НАПН України, 2020. 116 с.
8. Карамушка Л., Снігур Ю. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 1. Вип. 55. С. 23–30.
9. Коробка Л. Психологічне здоров'я людини в контексті здорового способу життя. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2011. № 2. URL: <http://social-science.com.ua/article/489>.
10. Психологічний словник / за ред. В. Зінченко, Б. Мещерякова. Москва : Педагогіка-Прес, 1996. 312 с.
11. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19 : посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя ; координатор посібника В. Рибалка ; колектив авторів. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
12. Сидоренко Ж. Соціально-психологічні передумови постановки молоддю життєвих завдань із досягнення психологічного здоров'я : дис. ... канд. психол. наук ; Інститут соціології та політичної психології. Київ, 2011. 263 с.
13. Сидоренко Ж. Особливості міжособистісних стосунків студентської молоді як передумова постановки життєвих завдань з психологічного здоров'я. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 155–160.
14. Титаренко Т. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
15. Тревога и тревожность : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. Астапова. Москва : ПЕР СЭ, 2008. URL: <https://coollib.com/b/330357-valeriy-mihaylovich-astapov-trevoga-i-trevozhnost-hrestomatiya>.
16. Чабан О., Хаустова О. Психічне здоров'я в період пандемії COVID-19 (особливості психологічної кризи, тривоги, страху та тривожних розладів). *НейроNews. Психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2020. № 3 (114). С. 26–36.
17. Шевеленкова Т., Фесенко Т. Психологическое благополучие личности. *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–121.
18. Zarocostas J. How to fight an infodemic. *The Lancet*. 2020 Feb 29. Vol. 395. № 10225. 676 p. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3175533-v-ukrainciv-znizivsa-riven-depresii-trivoznosti-ta-vtomi.html>.

Ситнік С. В.

*доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського*

КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА У ОСІБ З РІЗНИМ ЛОКУСОМ КОНТРОЛЮ

CONFLICT BEHAVIOR IN PERSONS WITH DIFFERENT LOCUS OF CONTROL

У статті представлено результати емпіричного дослідження прояву конфліктної поведінки у осіб з різним рівнем суб'єктивного контролю. Для перевірки гіпотези про те, що у осіб з різним локусом контролю поведінка у конфлікті набуває різних форм, аналіз результатів дослідження складався з трьох послідовних кроків. По-перше, це з'ясування загальних тенденцій локалізації контролю у сучасній молоді. По-друге, встановлення характеру взаємозв'язків між локусом контролю та різними формами поведінки у міжособистісному конфлікті. По-третє, порівняння груп досліджуваних з екстернальним та інтернальним рівнями суб'єктивного контролю. У результаті проведеного дослідження показано, що більшість представників студентської молоді має екстернальний локус контролю, не вважають себе здатними впливати вирішальним чином на значущі події життя, розцінюючи їх як результат випадку або дії інших людей. Вони готові визнати власні досягнення, а свої дії вважають важливим фактором організації виробничої діяльності, підтримання формальних і неформальних стосунків з людьми, але не беруть на себе відповідальність за невдачі, особливо у питаннях здоров'я та сімейних стосунків. В процесі кореляційного аналізу встановлено, що рівень суб'єктивного контролю прямо пов'язаний з вибором конкурентної форми поведінки у конфлікті, агресивним захистом у ситуації загрози власному «Я», маніпулятивною спрямованістю особистості у спілкуванні, агресивним та підозрливим ставленням до людей, а також від'ємно – з тенденціями до компромісу та ухилення у конфлікті, миролюбною формою захисту у ситуації загрози власному «Я», альтруїстичним, дружелюбним ставленням до людей, альтроцентричною, конформною комунікативною спрямованістю. Виявлено шляхом порівняння груп досліджуваних з різним рівнем локусу контролю, що інтерналі під час конфлікту більшою мірою схильні застосовувати конкурентні форми поведінки, агресивний спосіб захисту в умовах загрози власного «Я», частіше проявляють себе як вимогливі, прямолінійні у взаємодії з людьми, строгі в їхній оцінці, зорієнтовані на рівноправне спілкування, яке базується на взаємній довірі, повазі, взаєморозумінні та відкритості. Екстернали більш налаштовані розв'язувати конфліктні ситуації, обмінюючись поступками, розробляти компромісні рішення. Вони більш доброзичливі, здатні до співчуття, турботи, краще вміють підбадьорити або заспокоїти оточуючих, демонструють добровільну та безкорисливу централізацію на партнері, прагнення зрозуміти його інтереси задля найповнішого їх задоволення, відмову від рівноправності у стосунках, готовність змінити свою точку зору, підпорядкуватися авторитету.

Ключові слова: конфліктна поведінка, рівень суб'єктивного контролю, стратегії психологічного захисту, спрямованість особистості.

The article presents the results of an empirical study of the behavior of conflict behavior in people with different levels of subjective control. To test the hypothesis that people with different loci of control behave differently in conflict, the analysis of the results of the study consisted of three successive steps. The first is to find out the general trends in the localization of control in today's youth. Second, establishing the nature of the relationship between the locus of control and different behaviors in interpersonal conflict. Third, comparing study groups with external and internal levels of subjective control. The study showed that most students have an external locus of control, do not consider them able to decisively influence significant life events, considering them as the result of chance or action of others. They are willing to acknowledge their own achievements and their actions as an important factor in organizing production activities, maintaining formal and informal relationships with people, but they do not take responsibility for failures, especially in health and family relationships. It was established in the process of correlation analysis that the level of subjective control is directly related to the choice of competitive behavior in conflict, aggressive protection in a situation of threat to one's own "I", manipulative personality in communication, aggressive and suspicious attitude to people and – capacious – with tendencies to compromise and evasion in the conflict, a peaceful form of protection in a situation of threat to one's own "I", altruistic, friendly attitude to people, alterocentric, conformist communicative orientation. It was revealed by comparing groups of subjects with different levels of locus of control that internals during the conflict are more likely to use competitive behaviors, aggressive defense in the face of threats to their own "I", more often manifest themselves as demanding, straightforward in interaction with people evaluations focused on equal communication based on mutual trust, respect, mutual understanding and openness. Externals are more inclined to resolve conflict situations, exchange concessions, and develop compromise solutions. They are friendlier, sympathetic, caring, and better able to encourage or reassure others, demonstrate voluntary and selfless focus on the partner, the desire to understand his interests for their fullest satisfaction, denial of equality in relationships, willingness to change their views, obey the author.

Key words: conflict behavior, level of subjective control, strategies of psychological protection, personality orientation.

Вступ. Міжособистісні конфлікти є невід'ємною складовою частиною життя кожної людини. Це перш за все пов'язано з високою динамікою життя людини, яка створює ситуації, що стають тригером виникнення конфліктів. Наявність певного рівня суб'єктивного контролю відіграє дуже важливу роль у житті, особливо під час вирішення конфліктних ситуацій.

Велика увага вітчизняних психологів приділяється аналізу конфліктної поведінки особистості як результату впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників [1]. Активно досліджуються різноманітні психологічні механізми виходу з конфліктних ситуацій та особливості розвитку конфліктологічної компетентності особистості [3; 4], взаємозв'язок стратегій поведінки у конфлікті та типів локусу контролю в аспекті готовності до геоекономічних змін [6], а також наслідки і шляхи подолання соціальних конфліктів [5]. Узагальнення цих та інших досліджень засвідчує, що, незважаючи на високу увагу до пізнання конфлікту та локусу контролю, залишається ще багато нез'ясованих емпіричних даних щодо особливості конфліктної поведінки залежно від рівня суб'єктивного контролю. У зв'язку з цим була поставлена **мета статті**, що полягає у визначенні особливостей конфліктної поведінки залежно від рівня суб'єктивного контролю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конфлікт є природним наслідком різноманітності, що виникає внаслідок пізнання та аспектів соціальної взаємодії людської поведінки. Існує безліч поглядів на конфлікт як негативне явище, якого слід уникати будь-якою ціною, і як концепцію (за умови належного управління), що має потенціал для досягнення функціональних результатів. Безперечним є той факт, що локус контролю відіграє значну роль у регуляції поведінки людини, а успішність поведінки в конфліктній ситуації може бути багато в чому обумовлена стратегіями конфліктної поведінки людини. У дослідженнях конфліктів Кеннет Томас і Ральф Кілменн визнали існування п'яти стратегій конфліктної поведінки, таких як ухилення, пристосування, конфронтація, співпраця, компроміс.

Локус контролю в дослідженнях Дж. Роттера визначається як узагальнене очікування внутрішнього/зовнішнього підкріплення, при цьому внутрішній локус контролю визначає ступінь, у якому людина вважає, що вона може контролювати події, та переживає їх як наслідок власної поведінки. Таким чином, зовнішній локус контролю визначається як ступінь, у якому хтось розглядає те, що відбувається, як долю, випадковість або як те, що перебуває під контролем впливових інших, над якими він або вона не має жодного контролю.

На думку вчених, вибір конфліктної поведінки залежить від різних факторів, таких як особистісні характеристики опонента, розмір завданої йому шкоди, наявність ресурсів для вирішення конфлікту, статус опонента, важливість проблеми, яку необхідно вирішити для нього, ймовірні наслідки конфлікту. Так, на думку А.А. Крилова, кожна людина вибирає стратегію конфліктної взаємодії залежно від ступеня соціальної зрілості людини і від того, як вона реагує на проблеми в спілкуванні з іншими і як їх вирішує. Просоціальні люди, переважно внутрішні (які характеризуються високою відповідальністю та соціальною зрілістю), вибирають для себе конструктивні форми вирішення конфліктів і не здатні до конфлікту. Люди з асоціальною поведінкою

більш зовнішні (характеризуються низьким почуттям відповідальності та соціальною незрілістю), вибирають деструктивні форми реагування, а також характеризуються високим рівнем конфліктності. Взаємозв'язок поведінкової стратегії та локусу контролю досліджує Н.В. Гришина. Вона визначає, що конструктивні стратегії передбачають переосмислення, зрілість та особисте зростання. Деструктивні стратегії передбачають уникнення проблеми, емоційні переживання.

Для визначення особливостей конфліктної поведінки осіб з різним локусом контролю проведено емпіричне дослідження, у якому застосовано низку психодіагностичних методик. Це методики «Тест-опитувальник суб'єктивного контролю (РСК)» Дж. Роттера, призначений для виявлення того, якою мірою людина відчуває себе активним суб'єктом власної діяльності, а якою – пасивним об'єктом дії інших людей і зовнішніх обставин; «Тип поведінки у конфлікті» Т. Томаса, спрямований на виявлення типових форм поведінки у конфліктних ситуаціях; «Спрямованість особистості у спілкуванні» С.Л. Братченка для визначення особистісних смислових настанов і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування; «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту» В.В. Бойка, за якою вивчався найуживаніший спосіб подолання напруженості у спілкуванні; «Методика діагностики міжособистісних відносин» Т. Лірі, призначення якої полягає в діагностуванні найбільш притаманного типу ставлення до людей у міжособистісній взаємодії.

Вибірку досліджуваних склали 150 студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського віком 18–22 років.

Для перевірки гіпотези про те, що у осіб з різним локусом контролю поведінка у конфлікті набуває різних форм, аналіз результатів дослідження складався з трьох послідовних кроків. По-перше, це з'ясування загальних тенденцій локалізації контролю у сучасній молоді. По-друге, встановлення характеру взаємозв'язків між локусом контролю та різними формами поведінки у міжособистісному конфлікті. По-третє, порівняння груп досліджуваних з екстернальним та інтернальним рівнями суб'єктивного контролю.

Результати дослідження показали, що більшість досліджуваних може вважатися екстерналами, про що свідчить середнє значення відповідного показника у вибірці (М), яке дорівнює 4,88 стелу, а також той факт, що більшість результатів досліджуваних зосереджено в межах низьких значень (68%) за показником суб'єктивного контролю, тоді як оцінки лише 32% студентів дають змогу віднести їх до інтернального типу особистості.

Такі дані показують, що порівняно з відомостями, наведеними О.Г. Конфісахором, В.В. Алексєєвською [6, с. 2], у дослідженні яких 73% досліджуваних виявилися інтерналами і лише 27% осіб мали екстернальний локус контролю, досліджувана нами вибірка більшою мірою складається з екстерналів. Ймовірно, ця різниця у відомостях пов'язана

з виявленими О.Г. Конфісахором соціально-демографічними закономірностями, а саме з тим, що вибірку студентів, дані яких ми аналізували, у 81,3% склали дівчини. Водночас, за висновком, зробленим автором, «екстернальний локус контролю частіше властивий жінкам, а інтернальний – чоловікам. Це пояснюється існуванням гендерних стереотипів, зокрема щодо відповідальності, яка є відмінною рисою саме чоловіків» [6, с. 11]. Ці дані знаходять своє підтвердження у дослідженні І.Л. Берюшевої, у якому на вибірці жінок-домогосподарок доведено «детермінуючу функцію локусу контролю відносно показників комунікативної залежності» [2, с. 57]. Йдеться про закономірність, за якою «з підвищенням рівня інтернальності в означених сферах життєдіяльності рівень комунікативної залежності жінок знижується» [2, с. 55].

Щодо інших показників, отриманих за тестом Дж. Роттера, то їхні значення вказують на те, що інтернальність більшою мірою властива досліджуванним, якщо йдеться про власні досягнення ($M=6,15$), сфери виробничих ($M=5,62$) та міжособистісних відносин ($M=5,79$). Меншою мірою вона проявляється у випробуваних відносно власних невдач ($M=4$), а також щодо здоров'я ($M=4,69$) та сімейних стосунків ($M=3,59$).

Отже, як показав аналіз результатів дослідження, більшість досліджуваних не вважають себе здатними впливати вирішальним чином на значущі події життя, розцінюючи їх як результат випадку або дії інших людей. Водночас студенти готові визнати власні досягнення, а свої дії – важливим фактором організації виробничої діяльності, підтримання формальних і неформальних стосунків з людьми, але не беруть на себе відповідальність за невдачі, особливо у питаннях здоров'я та сімейних стосунків.

Результати кореляційного аналізу із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена показали наявність значущих прямих та від'ємних зв'язків показників, що характеризують локус контролю, з певними стратегіями поведінки у конфлікті, домінуючими формами психічного реагування на конфліктну ситуацію, типами ставлення до людей у міжособистісній взаємодії та загальної спрямованості особистості у спілкуванні (рис. 1).

Зображені на рисунку дані показують, що прямі статистично достовірні зв'язки виявлено з показниками, які характеризують конкурентну стратегію у конфлікті ($p<0,01$), агресивну форму захисту у ситуації загрози власному «Я» ($p<0,05$), маніпулятивну спрямованість особистості у спілкуванні ($p<0,01$), а також агресивне ($p<0,01$) та підозріле

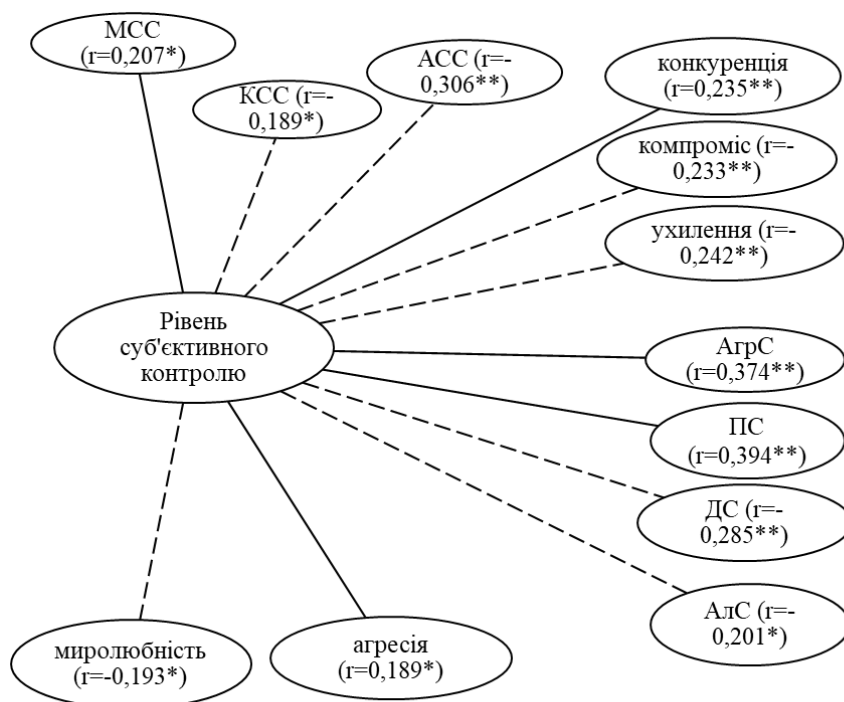


Рис. 1. Взаємозв'язки показника локусу контролю з проявами конфліктної поведінки

Примітки: - прями кореляції; - від'ємні кореляції; * - кореляції статистично достовірні на рівні $p<0,05$; ** - на рівні $p<0,01$; МСС – маніпулятивна спрямованість особистості у спілкуванні; КСС – конформна спрямованість особистості у спілкуванні; АСС – альтероцентрична спрямованість особистості у спілкуванні; АгрС – агресивне ставлення до оточуючих; ПС – підозріле ставлення до оточуючих; ДС – дружлюбне ставлення до оточуючих; АЛС – альтруїстичне ставлення до оточуючих

ставлення до людей ($p < 0,01$). Від'ємні кореляції з показником загальної інтернальності зафіксовано серед показників, які характеризують компроміс ($p < 0,01$) та ухилення ($p < 0,01$) як форми поведінки у конфлікті, альтруїстичне ($p < 0,05$), дружлюбне ($p < 0,01$) ставлення до людей, миролюбну форму захисту у ситуації загрози власному «Я» ($p < 0,05$), альтероцентричну ($p < 0,05$) та конформну спрямованість особистості у спілкуванні ($p < 0,01$).

Якщо розглядати конфліктну поведінку як «соціально-психологічну реакцію особистості на чинники, що спричиняють дезорганізацію її свідомості та діяльності, коли індивід не може ефективно функціонувати внаслідок інтерособистісного конфлікту, що виникає через асимілювання суперечливих стандартів поведінки, соціальних ролей та норм» [1, с. 4], ці дані засвідчують, що інтернальність у конфліктній ситуації проявляється в агресивних формах реагування, а саме у прагненні домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду іншій стороні конфлікту, у бажанні вирішити конфліктну ситуацією шляхом прояву агресії, в орієнтації на використання партнерів у своїх цілях, у вимогливості, прямолінійності, підозрливості, розчарованості, у критичності в оцінках оточуючих, скептичному ставленні до них.

Екстернальність у конфлікті має прояв таких форм поведінки, які забезпечують часткове задоволення власних інтересів та інтересів протилежної сторони або схильні діяти таким чином, нібито конфлікту не існує, у ситуації загрози власному «Я», а саме у тенденції поступатися натиску, не заострювати відносини, не вплутуватися в конфлікти, не наполягати на власному баченні розв'язання складної ситуації, у доброзичливості, орієнтації на соціальне схвалення, прагненні бути в згоді з думкою оточуючих, допомагати, заслужити визнання і любов, у відмові від рівноправності, готовності змінити свою точку зору, підпорядкуватися авторитету, добровільній центрації на партнері, прагненні зрозуміти його інтереси.

Також важливим у поясненні цих відомостей є наведення закономірностей, виявлених Є.Є. Волченко, відповідно до яких схильність вдаватися до маніпулювання та агресії у конфлікті пов'язана з проявом певних характерологічних рис (демонстративність, збудливість, параноїдальність), а також про те, що оптимальне вирішення конфлікту виявляло негативні кореляції з агресією [4, с. 10]. Якщо зіставити ці дані з результатами нашого дослідження, логічно припустити, що інтернальність/екстернальність є одним із важелів, який впливає на вибір деструктивної або конструктивної форми розв'язання конфліктної ситуації.

Отже, результати кореляційного аналізу продемонстрували наявність статистично значущих зв'язків локусу контролю з такими формами конфліктної поведінки, як конкуренція, компроміс, уникнення, миролюбність, агресія, з проявами агресивного, підозрливого, дружлюбного, егоїстичного ставлення до людей, маніпулятивною, конформною та альтероцентричною спрямованістю у спілкуванні.

Це дало підставу розпочати якісний аналіз особливостей прояву конфліктної поведінки у осіб з різним рівнем суб'єктивного контролю, що здійснювався шляхом порівняння груп досліджуваних з інтернальним та екстернальним локусом. Першу групу склали 30% вибірки досліджуваних, індивідуальні значення яких за показником РСК виявились найвищими, другу групу – 30% осіб з найнижчими результатами за цим показником.

За середніми значеннями показників, що характеризують типові форми поведінки у конфліктних ситуаціях, порівнювані групи майже не різняться за вираженням показників співробітництва, уникнення та пристосування, що свідчить про незалежність цих поведінкових тенденцій від впливу рівня суб'єктивного контролю (рис. 2).

Як показано на гістограмах, за рештою форм поведінки є певні відмінності. Так, середня оцінка у групі екстернальних досліджуваних є вищою за показни-

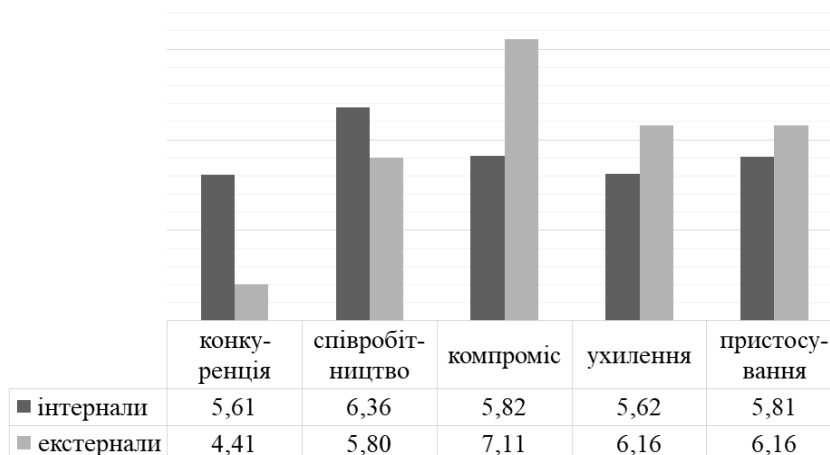


Рис. 2. Середні значення показників, які характеризують типові форми поведінки у конфліктних ситуаціях, у групах досліджуваних з різним рівнем суб'єктивного контролю

ком компромісу на 1,29 бали, а у групі інтерналів оцінки є у середньому вищими за показником конкуренції на 1,2 бали. Щоби перевірити, наскільки зазначені відмінності є статистично достовірними, нами був зроблений відповідний аналіз за допомогою t-критерія Стьюдента, результати якого показали, що різниця між групами статистично значуща на рівні $p < 0,05$ за показниками компромісу ($t=2,26$) та конкуренції ($t=2,09$). Отже, особи з низьким рівнем суб'єктивного контролю більшою мірою, ніж інтернали, схильні розв'язувати конфліктні ситуації, обмінюючись поступками, торгуючись для розроблення компромісного рішення. Людям із високим локусом контролю більшою мірою притаманні конкурентні форми поведінки, коли відстоюються лише власні інтереси.

Порівнюючи стратегії психологічного захисту у конфлікті в цих групах досліджуваних (рис. 3), підкреслимо, що лише за середнім значенням показника агресії група інтернальних досліджуваних продемонструвала результати, які суттєво вищі (на

1,86 бали), ніж група екстерналів, і ця різниця виявилася статистично достовірною, оскільки значення t-критерія ($t=2,68$) перевищує t-критичне для $p < 0,01$.

Ці дані характеризують інтерналів як більш схильних застосовувати агресивний спосіб захисту в умовах загрози власного «Я» порівняно з людьми з екстернальним локусом контролю.

Якщо звернутися до даних, що вказують на типове ставлення до людей досліджуваних у цих двох групах (рис. 4), стає очевидним, що за певними показниками середні значення у групах майже не різняться. Це показники авторитарного, егоїстичного, покірного, залежного та альтруїстичного ставлення до людей, де різниця між середніми значеннями у групах складає лише 0,2–0,7 бали.

Водночас за певними показниками відмінності набувають більших значень. Так, у групі інтернальних досліджуваних середні оцінки є вищими, ніж у групі екстерналів, за показниками агресивного (на 1,07 бали), підозрілого (на 1,5 бали) ставлення і нижчими за такі самі оцінки в групі екстерналів за

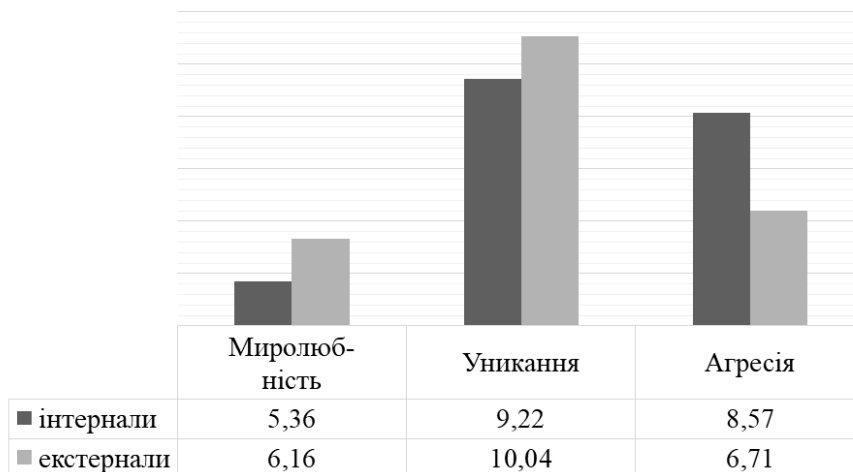


Рис. 3. Середні значення показників, які характеризують стратегії психологічного захисту «Я» у конфлікті, в групах досліджуваних з різним рівнем суб'єктивного контролю

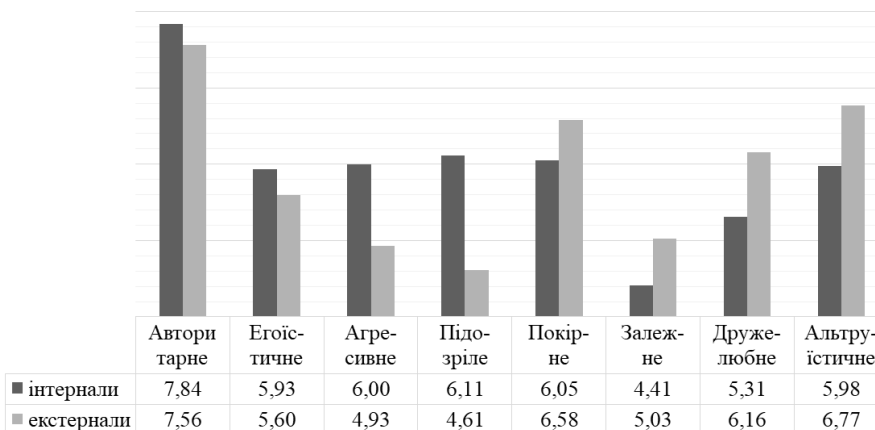


Рис. 4. Середні значення показників, які характеризують ставлення до людей, у групах досліджуваних з різним рівнем суб'єктивного контролю

показником дружелюбного ставлення до людей (на 0,85 бали).

Перевірка за t-критерієм Стьюдента показала, що ці відмінності виявилися статистично достовірними на рівні $p < 0,05$ для показників агресивного ($t=2,12$), підозрілого ($t=2,31$) та дружелюбного ставлення ($t=2,06$). Такі відомості дають змогу стверджувати, що інтерналі під час конфлікту частіше проявляють себе як вимогливі, прямолінійні у взаємодії з людьми, строгі в їхній оцінці, схильні звинувачувати оточуючих, скептично ставитися до їхніх вчинків. Екстернали більш доброзичливі, здатні до співчуття, турботи, краще вміють підбадьорити або заспокоїти оточуючих, ніж досліджувані з високим рівнем суб'єктивного контролю.

Щодо середніх значень за показниками спрямованості особистості у спілкуванні, то вони свідчать про перевищення в інтернальній групі результатів за показниками діалогічної, авторитарної та маніпулятивної спрямованості порівняно з групою екстерналів. У групі останніх спостерігаються більш високі середні оцінки за показниками конформної, альтероцентричної та індиферентної спрямованості (рис. 5).

Статистична перевірка цих відмінностей за допомогою t-критерія Стьюдента показала, що групи відрізняються лише за вираженням показників діалогічної ($t=2,17$; $p < 0,05$), конформної ($t=2,29$; $p < 0,05$) та альтероцентричної спрямованості у спілкуванні ($t=2,34$; $p < 0,05$). Відмінності за рештою показників не набули статистично достовірних значень, тобто інтерналі більшою мірою зорієнтовані на рівноправне спілкування, що базується на взаємній довірі, повазі, взаєморозумінні та відкритості, тоді як екстернали частіше демонструють добровільну та безкорисливу централізацію на партнері, прагнення зрозуміти його інтереси задля найповнішого їх задоволення, відмову від рівноправності у стосунках, готовність змінити свою точку зору, підпорядкуватися авторитету.

Як свідчить проведений якісний аналіз, особи з інтернальним локусом контролю відрізняються

значнішою схильністю до прояву конкурентної форми поведінки у конфлікті, більш агресивним способом захисту в умовах загрози власного «Я», агресивним та підозрілим ставленням до людей, діалогічною комунікативною спрямованістю особистості. Особи з екстернальним локусом контролю відрізняються частішим вибором компромісної форми поведінки, більш дружелюбним ставленням до людей, конформною та альтероцентричною спрямованістю у спілкуванні.

Таким чином, проведене дослідження дало змогу дійти таких **висновків**.

По-перше, в результаті аналізу індивідуальних даних та первинних статистик показано, що більшість представників студентської молоді (68%) мають екстернальний локус контролю, не вважають себе здатними впливати вирішальним чином на значущі події життя, розцінюючи їх як результат випадку або дії інших людей. Вони готові визнати власні досягнення, а свої дії вважають важливим фактором організації виробничої діяльності, підтримання формальних і неформальних стосунків з людьми, але не беруть на себе відповідальність за невдачі, особливо у питаннях здоров'я та сімейних стосунків.

По-друге, в процесі кореляційного аналізу встановлено, що рівень суб'єктивного контролю прямо пов'язаний з вибором конкурентної форми поведінки у конфлікті, агресивним захистом у ситуації загрози власному «Я», маніпулятивною спрямованістю особистості у спілкуванні, агресивним та підозрілим ставленням до людей, а також від'ємно – з тенденціями до компромісу та ухилення у конфлікті, миролюбною формою захисту у ситуації загрози власному «Я», альтруїстичним, дружелюбним ставленням до людей, альтероцентричною, конформною комунікативною спрямованістю.

По-третє, шляхом порівняння груп досліджуваних з різним рівнем локусу контролю виявлено, що інтерналі під час конфлікту більшою мірою схильні

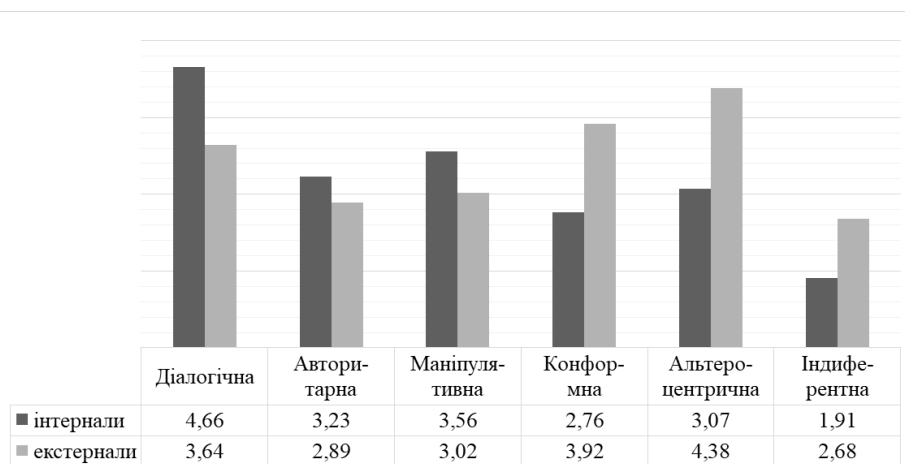


Рис. 5. Середні значення показників, які характеризують спрямованість у спілкуванні, в групах досліджуваних з різним рівнем суб'єктивного контролю

застосовувати конкурентні форми поведінки, агресивний спосіб захисту в умовах загрози власного «Я», частіше проявляють себе як вимогливі, прямолінійні у взаємодії з людьми, строгі в їхній оцінці, зорієнтовані на рівноправне спілкування, яке базується на взаємній довірі, повазі, взаєморозумінні та відкритості. Екстернали більш налаштовані розв'язувати конфліктні ситуації, обмінюючись

поступками, розробляти компромісні рішення. Вони більш доброзичливі, здатні до співчуття, турботи, краще вміють підбадьорити або заспокоїти оточуючих, демонструють добровільну та безкорисливу центрацію на партнері, прагнення зрозуміти його інтереси задля найповнішого їх задоволення, відмову від рівноправності у стосунках, готовність змінити свою точку зору, підпорядкуватися авторитету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонійчук Н.В. Конфліктна поведінка особистості як результат впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. Вип. 5. С. 3–8. DOI: <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2019-5-1>.
2. Берющева І.Л. Локус контролю як особистісна детермінанта комунікативної залежності домогосподарок. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. IX. Вип. 9. С. 50–58. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jm/v9/i9/9.pdf> (дата звернення: 20.12.2021).
3. Бігунов Д.О. Психологічні механізми виходу із конфліктних комунікативних ситуацій. *Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Серія: Психологія*. 2018. Т. 23. Вип. 2. С. 33–40. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2018_23_2_5 (дата звернення: 05.01.2022).
4. Волченко Є.Є. Соціально-психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності фахівців медичної галузі в умовах професійної взаємодії : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 ; Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. Северодонецьк, 2021. 20 с. URL: <https://snu.edu.ua/wp-content/uploads/Volchenko-YE.YE.-avtoreferat.pdf> (дата звернення: 22.12.2021).
5. Гарькавець С.О. Проблема соціальних конфліктів, психологічні наслідки та шляхи подолання. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 3 (1). С. 110–117. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2018_3%281%29__17 (дата звернення: 05.01.2022).
6. Конфисахор А.Г., Алексеевская В.В. Выявление стратегий поведения в конфликте и типов локуса контроля, определяющих готовность к геоекономическим изменениям. *Психолог*. 2018. № 2. С. 1–12. DOI: 10.25136/2409-8701.2018.2.25602.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.14>

Пономаренко Я. С.

*кандидат психологічних наук,**доцент кафедри соціології та психології факультету № 6
Харківського національного університету внутрішніх справ***РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ
ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ ЗДІЙСНЕНОСТІ****THE ROLE OF EMOTIONS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF POLICE
OFFICERS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERSONALITY'S FULFILLMENTITY**

Стаття містить теоретичний огляд і результати емпіричного дослідження проблеми емоційної сфери працівників поліції. Психологічні джерела свідчать про те, що однією з найбільш актуальних проблем у правоохоронній системі є питання емоційних станів поліцейських, котрі є невід'ємною складовою частиною регуляції діяльності, спрямованої на досягнення спільної мети. Підкреслюється, що у науці емоції поліцейських більшою мірою розглядалися через призму ступеня раціональності або у контексті когнітивних чи поведінкових процесів, однак такий аспект, як психологічний внесок особистісної здійсненності у функціонування емоційної сфери працівників поліції ще не висвітлений у психологічних дослідженнях. Мета статті – вивити специфіку емоційної сфери поліціантів із різними рівнями особистісної здійсненності (ОЗ). Емпіричне дослідження складалося із двох етапів. Змістом першого етапу став розподіл досліджуваних працівників поліції на різні рівні особистісного здійснення на ґрунті даних, отриманих із використанням «Опитувальника особистісного здійснення» О. Штепи. Загальну вибірку склали 97 поліцейських із різних поліцейських підрозділів, котрі із застосуванням кластерного аналізу за методом k-середніх були розподілені на три групи. Перша група з низьким рівнем ОЗ складала 25 осіб, друга група з високим рівнем ОЗ налічувала 29 досліджуваних, до третьої групи середнього рівня ОЗ увійшли 43 респонденти. До подальшого дослідження були залучені респонденти з низьким рівнем особистісного здійснення (перша група) та з його високим рівнем (друга група). Другий етап дослідження передбачав визначення специфіки емоційних станів, домінуючих потреб і бажаних переживань у поліцейських із різним рівнем особистісної здійсненності. Для досягнення поставленої мети була задіяна «Шкала оцінки значущості емоцій» Б. Додонова. Кількісна обробка результатів здійснювалася за допомогою t-критерія Стьюдента для незалежних вибірок. Емпірично доведено, що бажані переживання й емоції виявляють істотні відмінності у поліцейських із різним рівнем особистісної здійсненності. Працівники поліції з низьким рівнем ОЗ більш схильні вважати бажаними переживання позитивно забарвлених емоцій, які зумовлюють відчуття радості, безтурботності тощо, на відміну від поліцейських із високим рівнем ОЗ, котрі надають перевагу емоціям, що активізують увагу у ситуаціях невизначеності, супроводжують процес отримання нових знань, надбання досвіду, що надає таким емоціям позитивний зміст із погляду особистісного розвитку, а також, альтруїстичним та естетичним емоціям, які виступають важливою умовою формування моральних якостей особистості.

Ключові слова: бажані переживання, емоції, емоційна сфера, особистісна здійсненність, поліцейські, професійна діяльність.

The article contains a theoretical overview and results of an empirical study of the problem of the emotional sphere of police officers. Psychological sources show that one of the most pressing problems in the law enforcement system is the issue of emotional states of police officers, which are an integral part of the regulation of activities aimed at achieving a common goal. It is emphasized that in science the emotions of police officers are mostly viewed through the prism of rationality or in the context of cognitive or behavioral processes, but such aspects as the psychological contribution of personality's fulfillment to the emotional sphere of police officers have not yet been adequately covered in psychological research. The aim of the article is to develop the specifics of the emotional sphere of police officers with different levels of personality's fulfillment (PF). The empirical study consisted of two stages. The content of the first stage was the distribution of the investigated police officers at different levels of personal performance on the basis of data obtained using the "Personal Activity Questionnaire" by O. Shtepa. The total sample consisted of 97 police officers from different police units, who were divided into three groups using cluster analysis with the k-means method. The first group with a low level of personality's fulfillment included 25 persons, the second group with a high level of personality's fulfillment had 29 subjects, the third group of medium level of personality's fulfillment included 43 respondents. Respondents with a low level of personality's fulfillment (first group) and a high level of personality's fulfillment (second group) were involved in further research. The second stage of the study involved determining the specifics of emotional states, dominant needs and desired experiences in police officers with different levels of personality's fulfillment. To achieve this goal, "Scale for Assessing the Significance of Emotions" by B. Dodonov was used. Quantitative processing of results was performed using Student's t-test for independent samples. It is empirically proven that the desired experiences and emotions reveal significant differences in police officers with different levels of personality's fulfillment. Unlike police officers with a high level of PF, police officers with a low level of PF are more likely to consider it desirable to experience positively colored emotions that cause feelings of joy, serenity, and so on. Police officers with a high level of PF prefer emotions that increase attention in situations of uncertainty, accompany the process of gaining new knowledge, gaining experience that gives such emotions a positive meaning in terms of personal development, as well as altruistic and aesthetic emotions, which are an important condition for the formation of moral qualities of the personality.

Key words: desired experiences, emotions, emotional sphere, personality's fulfillment, police officers, professional activity.

Постановка проблеми. Робота поліції забезпечує багатовекторні контексти планування й організації емпіричного дослідження емоцій зі урахуванням сучасних наукових напрацювань дослідників у галузі психології, котрі пропонують нові теоретичні конструкції, серед яких одним із найважливіших ми вважаємо такий феномен, як особистісна здійсненність, котрий задає важливий ракурс у вивчення особистості та професійної діяльності працівників поліції. Наукові підходи до вивчення провідних характеристик особистості поліцейського більшою мірою були зосереджені на тих стабільних вимірах особистості, котрі вважають найбільш необхідними для поліціювання, що й визначило концентрацію уваги вчених на дослідженні когнітивних здібностей і поведінкових проявів представників цієї професійної групи. Водночас такі емоції, як задоволення, гордість, палкий інтерес, на відміну від більш швидкоплинних емоційних станів, виступають своєрідними маркерами здійсненності особистості через суб'єктивне відчуття дієвого вирішення життєвих завдань, яку ми вважаємо необхідною ознакою компетентного працівника поліції.

Виходячи із вищезазначеного, ми вважаємо вивчення емоційних контекстів особистісної здійсненності поліцейських актуальним дослідницьким завданням, доцільність вирішення якого полягає у можливості прикладного застосування отриманих результатів, таких як моніторинг не тільки наявних, але й бажаних переживань працівників поліції, котрі відбивають як ступень реалізованості особистісної здійсненності, так і її стабільність, оскільки О. Штепа вказує на певну нестійкість стану здійсненності [5, с. 209].

Стан дослідження проблеми. Емоції є достатньо розробленою науковою проблемою та найбільш розповсюдженим явищем, що виникає у соціальному контексті. Наукова література узагальнено трактує емоції як предмет або ресурс, який можна здобути, розвинути або трансформувати.

Е. Drodge та S. Murphy у контексті поліцейської діяльності трактують емоції через їх сенсовність і зауважують, що емоційні переживання високої інтенсивності, викликані специфічними стимулами (внутрішніми чи зовнішніми для індивіда), вимагають пильної уваги дослідників [6, с. 426]. На думку цих вчених, протягом останнього десятиліття західна поліцейська культура зазнала значних змін, які стимулюють потребу до більш глибокого розуміння ролі емоцій у практиці поліціювання. Поліцейська діяльність, зазначають автори, вимагає від поліціантів зміни способу акумуляції та сприймання емоцій, оскільки поліцейські служби повинні ефективно орієнтуватися у мінливих умовах поліцейської діяльності. Е. Drodge та S. Murphy пропонують впровадити обов'язковий емоційний скринінг під час тестування кандидатів на службу в поліції, спрямований на виявлення стійких емоційних рис, які є найбільш важливими для поліцейської діяльності, що одночасно допоможе «відсіяти» кандидатів, які мають яскраво виражені негативні емоційні

характеристики [6, с. 428]. Згідно із припущеннями О. Magny та N. Todak, розвинутий емоційний інтелект у працівників поліції є необхідною професійною компетенцією, що сприяє вмінню розпізнати власні емоційні стани й емоції інших, а також допомагає правоохоронцю тримати емоції у рівновазі, що сприяє урегулювання конфліктних ситуацій [8]. На думку R. Trinkner зі співавторами, емоційно врівноважені поліцейські здатні приймати важкі рішення конструктивним способом і виявляють меншу схильність до застосування фізичної сили для відновлення порядку або вирішення проблем [11]. Н. Widhiastuti вважає, що особливості емоційної сфери відіграють провідну роль у вирішенні проблем, котрі можуть впливати на психічне здоров'я особистості [13]. Р. Wahyuni та F. Dewi наголошують на значущій ролі емоцій у професійній діяльності поліцейських, яка характеризується складністю та напруженістю [12]. L. Schaible та M. Six зазначають, що поліцейська діяльність є стресовою професією, яка призводить до безлічі несприятливих наслідків. Вчені стверджують, що подібну ситуацію можливо пояснити через високі емоційні вимоги до поліцейських, адже вони виконують по суті унікальну роль, яка має суспільну значущість. На думку дослідників, існує необхідність у більш детальному емпіричному вивченні проблеми емоційних вимог і стратегій, найбільш задіяних у поліцейській діяльності та максимумно корисних як для правоохоронної системи, так і для особистісного благополуччя самого працівника поліції [9]. Т. Turner та M. Jenkins підкреслюють необхідність поглибленого вивчення ролі емоцій у генезі професійного стресу у поліцейських [10]. J. Kim та H.-S. Jung також сходяться у думці, що для представників соціономічних професій важливою є здатність стратегічно керувати своїми емоціями й емоціями інших людей, що сприяє професійному виконанню обов'язків, особливо у травматичних ситуаціях [7].

Так, З. Кісіль і Р.-В. Кісіль встановили, що психоемоційна напруженість є фактором професійної деформації у поліцейських. Вчені дійшли висновку, що професійна діяльність поліцейських потребує від них високого рівня опірності стресу, фізичної й емоційної витривалості та внутрішнього імперативу [4, с. 186]. У монографічному дослідженні Е. Єршоменко зазначається, що обставини завищеної емоційної напруженості провокують у працівників поліції вербальні вияви емоцій і водночас деструктивно впливають на здатність якісно та раціонально мислити й, відповідно, адекватно діяти [2, с. 16]. За даними Н. Жук, половина опитаних патрульних поліцейських впевнені, що вони вміють контролювати свої емоції під час виконання професійних завдань та у процесі комунікації [3, с. 183].

Результати аналізу сучасних наукових напрацювань спонукають до більш детального вивчення емоцій у поліцейських, професійна діяльність яких є однією з найбільш емоційно напружених і стресових.

Постановка завдання. Мета статті – вивити специфіку емоційної сфери поліціантів із різними

рівнями особистісної здійсненності (ОЗ). Завдання дослідження: 1) дослідити теоретичні напрацювання щодо проблеми емоційної сфери поліцейських у вітчизняних і закордонних студіях; 2) визначити особливості бажаних переживань у поліцейських із різним рівнем особистісної здійсненності.

Матеріали та методи досліджень. Емпіричне дослідження складалося із двох етапів. Змістом першого етапу став розподіл досліджуваних працівників поліції на різні рівні особистісного здійснення на основі даних, отриманих із використанням «Опитувальника особистісного здійснення» О. Штепи [5]. Загальну вибірку склали 97 поліцейських із різних поліцейських підрозділів, котрі із застосуванням кластерного аналізу за методом к-середніх були розподілені на три групи. Перша група з низьким рівнем ОЗ складала 25 осіб, друга група з високим рівнем ОЗ налічувала 29 досліджуваних, до третьої групи середнього рівня ОЗ увійшли 43 респонденти. До подальшого дослідження були залучені респонденти з низьким рівнем особистісного здійснення (перша група) та з його високим рівнем (друга група). Другий етап дослідження передбачав визначення специфіки емоційних станів, домінуючих потреб і бажаних переживань у поліцейських із різним рівнем особистісної здійсненності. Для досягнення поставленої мети була задіяна «Шкала оцінки значущості емоцій» Б. Додонова [1], спрямована на виявлення емоційних станів людини, які доставляють їй задоволення, а також визначення домінуючих потреб випробуваного через бажані їм переживання. За кожним переживанням стоїть яка-небудь одна потреба: біологічна, соціальна або пізнавальна. Досліджуваним пропонується визначити рейтинг 10 переживань (від 1 до 10) за ступенем значущості, у якому оцінка «1» свідчить про найвищу міру бажаних емоцій. Таким чином, нижчий усереднений рейтинг свідчить про більшу бажаність того чи іншого емоційного переживання. Кількісна обробка результатів здійснювалася за допомогою t-критерія Стьюдента для незалежних вибірок.

Результати досліджень. У ході емпіричного дослідження було виявлено вірогідні відмінності за досліджуваними показниками бажаних переживань серед поліцейських із різними рівнями особистісної здійсненності. Отримані дані унаочнені у таблиці 1.

Отже, за шкалами «Почуття незвичайного у незнайомій ситуації», «Почуття радості, коли можеш зробити щось корисне», «Активний інтерес до нового» та «Почуття краси та гармонійності при сприйнятті різних об'єктів і явищ» встановлені вірогідні відмінності між групами поліцейських із низьким і високим рівнем особистісної здійсненності ($p \leq 0,05$). Отримані результати свідчать про те, що поліціанти з високим рівнем ОЗ готові успішно пережити ситуації, котрі характеризуються своєю невизначеністю, що цілком є доречним для цієї професійної групи, оскільки поліцейська діяльність містить ознаки невизначеності та потребує від своїх кадрів розвинутої толерантності до неї, особливо в умовах стресу та напруження. Для групи поліціантів із високим рівнем ОЗ властиве бажання постійно розвиватися, дізнаватися щось нове про себе та навколишній світ. Для цих досліджуваних отримання нової інформації, яка відповідає сфері їх особистих інтересів і професійним орієнтаціям, асоціюється з позитивними емоціями. Також, варто зазначити, що респонденти другої групи зорієнтовані на позитивні емоційні переживання альтруїстичного змісту в ситуаціях якісного виконання службового обов'язку та підтвердження корисності своєї діяльності з боку керівництва чи громадян. Крім того, представники групи з високим рівнем ОЗ відзначають суб'єктивну значущість естетичних емоцій, пов'язаних зі сприйняттям краси та гармонійності світу у різних їх ракурсах, що виступає важливою умовою формування моральних якостей особистості.

Для групи поліцейських із низьким рівнем ОЗ бажані для групи з високим ОЗ емоційні переживання не є ключовими. Встановлено, що для представників першої групи порівняно із другою більш значущими є емоції, котрі відповідають змістовному

Таблиця 1

Бажані переживання у групах поліцейських із різним рівнем особистісної здійсненності (M±σ)

Показники	Поліцейські з низьким рівнем особистісної здійсненності	Поліцейські з високим рівнем особистісної здійсненності		
Почуття незвичайного у невизначеній, незнайомій ситуації	7.34 ± 1.17	4.02 ± 1.14	2.03	0.05
Радісне хвилювання, нетерпіння	4.71 ± 1.41	5.11 ± 1.21	0.22	-
Радісне збудження при досягненні успіхів на роботі	2.72 ± 1.59	3.73 ± 1.01	0.54	-
Задоволення, гордість, коли можеш довести свою цінність як особистості та фахівця	3.71 ± 1.40	4.54 ± 1.34	0.43	-
Веселощі, безтурботність, відчуття безпеки та комфорту	3.89 ± 1.14	7.15 ± 1.12	2.04	0.05
Почуття радості, коли можеш зробити щось корисне	6.97 ± 1.22	3.51 ± 1.19	2.03	0.05
Активний інтерес до нового	7.98 ± 1.15	4.67 ± 1.16	2.03	0.05
Бойове збудження у ситуації небезпеки	7.00 ± 1.29	7.23 ± 1.17	0.13	-
Радість, симпатія	6.46 ± 1.16	5.15 ± 1.19	0.79	-
Почуття краси та гармонійності при сприйнятті різних об'єктів і явищ	7.91 ± 1.20	4.46 ± 1.21	2.02	0.05

наповненню шкали «Веселощі, безтурботність, відчуття безпеки та комфорту» ($p \leq 0,05$). Це дозволяє припустити, що поліціанти з низьким рівнем ОЗ є більш схильними до очікування почуття радості, зорієнтовані на позитивне сприйняття різноманітних ситуацій і життєвих обставин, готовності зосереджувати увагу на приємних аспектах життя, котрі забезпечують гарний настрій. Слід зазначити, що для цієї групи респондентів вірогідність виникнення означених бажаних емоційних переживань зумовлена не глобальними позитивними подіями, а приємними подіями сьогодення, опосередкованими комунікативними емоціями, як, наприклад, зустрічі із друзями, заняття улюбленою справою тощо. Поліцейські з високим рівнем особистісної здійсненності більш стримані у прояві веселощів, більш характерним для них є підтримання контролю над ситуацією, збагачення знань і накопичення нового досвіду, альтруїстична спрямованість і моральне вдосконалення, зокрема шляхом розвитку естетичної культури, тоді як бажання віддатися радості та безтурботності є менш притаманним означеній групі.

У зв'язку з тим, що не було виявлено статистичних відмінностей у досліджуваних групах поліцейських із різним рівнем особистісної здійсненності за шкалами «Радісне хвилювання, нетерпіння», «Радісне збудження при досягненні успіхів на роботі», «Задоволення, гордість, коли можеш довести свою цінність як особистості та фахівця», «Бойове збудження у ситуації небезпеки» та «Радість, симпатія» отримані результати дослідження були піддані якісному аналізу. Усереднені рейтинги відповідно до порядку переліку свідчать про спадаючу для обох груп значущість емоційних переживань, які змістовно характеризують шкали «Радісне збудження при досягненні успіхів на роботі», «Задоволення, гордість,

коли можеш довести свою цінність як особистості та фахівця», «Радісне хвилювання, нетерпіння», «Радість, симпатія» та «Бойове збудження у ситуації небезпеки».

Висновки. Проведене дослідження дозволило нам виконати поставлені завдання, а саме: здійснити теоретичний огляд наукових праць вітчизняних і закордонних вчених та емпірично розкрити специфіку бажаних емоцій працівниками поліції у контексті особистісної здійсненності. Емпірично доведено, що низький рівень особистісної здійсненності відбивається у спрямованості поліціантів до безпечного та комфортного середовища, котре сприятиме позитивному самопочуттю. Респондентам першої групи важливо отримувати гедоністичні емоції, що будуть задовольняти їх потребу у фізичному та психологічному комфорті. Високий рівень особистісної здійсненності виражається у зорієнтованості на емоції, які активізують увагу у ситуаціях невизначеності, супроводжують процес отримання нових знань, надбання досвіду, що надає таким емоціям позитивний зміст із погляду особистісного розвитку, а також альтруїстичним та естетичним емоціям, які виступають важливою умовою формування моральних якостей особистості.

Перспективи подальших наукових досліджень. Відносно стабільна емоційна сфера та гармонійний її розвиток у поліціантів є показником не лише успішності їх діяльності, а й показником адекватного особистісного розвитку, котрий виступає чинником формування стійкості особистість фахівця до загрозливих ситуацій та стресу під час несення служби та після її завершення, що потребує проведення подальших емпіричних розвідок щодо внеску емоцій у підтримання стабільності функціонування особистісної здійсненності працівників поліції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. Москва : Политздат, 1978. 278 с.
2. Єрмоєнко Е.А. Формування спеціальної професійно-психологічної готовності співробітників поліції засобами бойового хортингу : монографія. Київ : ГС «НФБХУ», 2021. 177 с.
3. Жук Н.А. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму патрульних поліцейських : дис. ... канд. психол. наук : 053. Київ, 2021. 244 с.
4. Кісіль З.Р., Кісіль Р.-В.В. Психоемоційна напруженість як детермінанта професійної деформації працівників Національної поліції України. *Соціально-правові студії*. 2021. № 3 (13). С. 177–188.
5. Штепа О.В. Опитувальник особистісної здійсненності: теоретичні підстави для розробки та результати апробації. *Психологічний часопис*. 2018. № 5 (15). С. 196–223.
6. Drodge E.N., Murphy S.A. Interrogating Emotions in Police Leadership. *Human Resource Development Review*. 2002. № 1 (4). P. 420–438.
7. Kim J., Jung H.-S. The Linkage between Emotional Labor and Stress Effects on Retail Sales Workers. *Journal of Distribution Science*. 2021. № 19 (10). P. 99–109.
8. Magny O., Todak N. Emotional intelligence in policing: a state-of-the-art review. *Policing: An International Journal*. 2021. № 6 (44). P. 957–969.
9. Schaible L.M., Six M. Emotional Strategies of Police and Their Varying Consequences for Burnout. *Police Quarterly*. 2016. № 19 (1). P. 3–31.
10. Turner T., Jenkins M. Together in Work, but Alone at Heart: Insider Perspectives on the Mental Health of British Police Officers. *Policing: A Journal of Policy and Practice*. 2019. № 13. P. 147–156.
11. Trinkner R., Kerrison E.M., Goff P.A. The force of fear: police stereotype threat, self-legitimacy, and support for excessive force. *Law and Human Behavior*. 2019. № 43 (5). P. 421–435.
12. Wahyuni. P.S., Dewi F.I.R. Burnout Riot Police Officers: Emotional Regulation and Five Trait Personality as Predictor. *Psikodimensia: Kajian Ilmiah Psikologi*. 2020. № 19 (2). P. 206–220.
13. Widhiastuti H. Big Five Personality sebagai Prediktor Kreativitas dalam Meningkatkan Kinerja Anggota Dewan. *Jurnal Psikologi*. 2014. № 41 (1). P. 115–133.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.955; 159.953

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.15>

Августюк М. М.
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри міжнародних відносин
Національного університету «Острозька академія»*

ТОЧНІСТЬ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ У РОЗРІЗІ СКЛАДНОСТІ / ЛЕГКОСТІ ЗАВДАНЬ

METACOGNITIVE MONITORING ACCURACY IN TERMS OF COMPLEXITY / EASE OF TASKS

Стаття зосереджена на аналізі деяких теоретичних та емпіричних аспектів взаємозв'язку між точністю метакогнітивного моніторингу та складністю / легкістю завдань. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження ми розкриваємо роль складності / легкості завдань у точності метакогнітивного моніторингу студентів, аналізуємо, наскільки точно студенти можуть здійснити правильність виконання завдань відповідно до визначених рівнів складності / легкості завдань тощо. Під час здійснення суджень метакогнітивного моніторингу студенти оцінювали рівень складності / легкості завдань шляхом відповідей на EOTs запитання щодо складності / легкості кожного завдання. Отримані результати показали нелінійний характер співвідношення суб'єктивної складності / легкості завдань та фактичного рівня складності / легкості завдань. Загалом, аналіз такого оцінювання усіх завдань показав, що найбільше, а саме 68,2% респондентів оцінили завдання як легкі, тоді як 31,8% респондентів визначили завдання як складні. У прогностично оцінених студентами легших за рівнем складності / легкості завданнях найбільше респондентів – 21% – відзначились показниками недостатньої впевненості, і лише 5,2% показали надмірну впевненість. У завданнях середнього рівня складності 12,6% респондентів показали точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++». У складніших завданнях надмірну впевненість показали 17,5% і 16,5% респондентів відповідно. Заслугує на увагу висновок, що студенти, як правило, неточні у своїх метакогнітивних судженнях і саме неточний метакогнітивний моніторинг має більший прояв тоді, коли представлена до опрацювання інформація є складнішою, і, відповідно, менший, коли завдання є легшими. Надбанням є те, що результати дослідження можуть зіграти важливу роль у процесі розуміння взаємозв'язку між точністю метакогнітивного моніторингу та навчальною успішністю студентів університету.

Ключові слова: метакогнітивний моніторинг, точність, складність / легкість завдань.

The paper is focused on the analysis of some theoretical and empirical aspects of the relationship between the accuracy of metacognitive monitoring and the assessment of the complexity / ease of tasks. With the help of theoretical analysis and empirical research we aim at revealing the role of complexity / ease of tasks in the accuracy of metacognitive monitoring of students, analysing how accurately students can perform tasks according to certain levels of complexity / ease of tasks, etc. During the test, with the help of metacognitive monitoring judgments students assessed the level of complexity / ease of the tasks by answering the EOTs questions about the complexity / ease of each task. The results showed the nonlinear nature of the ratio of subjective complexity / ease of tasks and the actual level of complexity / ease of tasks. It is noteworthy that students are usually inaccurate in their metacognitive judgments and inaccurate metacognitive monitoring is more spread when the information submitted for processing is more complex, and, accordingly, less when the tasks are easier. In general, the analysis of this assessment of all tasks showed that 68.2% of respondents rated the tasks as easy, while 31.8% of them identified the tasks as difficult. In the assessed easier tasks, the majority of respondents – 21% – showed underconfidence, and only 5.2% showed overconfidence. In the tasks of medium level of complexity, 12.6% of respondents showed the accuracy of metacognitive monitoring by type “TMM++”. 17.5% and 16.5% of students, respectively, showed overconfidence in more complex tasks. The benefit is that the results of the study can play an important role in understanding the relationship between the accuracy of metacognitive monitoring and the academic performance of university students.

Key words: metacognitive monitoring, accuracy, complexity / ease of tasks.

Вступ. Метакогнітивний моніторинг як важлива навичка навчання вимірюється за допомогою суджень про вивчене, які мають на меті показати, чи відбувається наближення до правильного вирішення проблеми, та оцінити ефективність розуміння того, що вивчається [5]. Важливою характеристикою моніторингу виступає точність метакогнітивних суджень [3]. Як наслідок, розрізняють точний і неточний метакогнітивний моніторинг, тобто моніторинг, що містить помилки.

У навчальній діяльності студентів точність метакогнітивних суджень про вивчене має вагомe значення, оскільки судження моніторингу є важливим

джерелом для регуляції студентами власної пізнавальної діяльності під час навчання [12; 11]. Моніторинг забезпечує основу для прийняття рішень щодо того, що перевчати або як довго вивчати необхідний матеріал [12; та ін.]. Точніший моніторинг може сприяти ефективнішій регуляції навчальної діяльності, що, зі свого боку, може призвести до вищих показників результатів тесту [12; та ін.]. Однак, як стверджують багато авторів, немає вагомих емпіричних доказів, які б пов'язували точність моніторингу безпосередньо з ефективністю навчальної діяльності.

Завдяки співвідношенню суб'єктивної та об'єктивної успішності будь-якої навчальної діяльності, а також ефективному використанню змішаної конструкції методів для вимірювання моніторингу, можна визначити чинники точності метакогнітивного моніторингу, а також виділити помилки оцінювання.

Так, у психологічній літературі виокремлено багато чинників, які можуть сприяти точності метакогнітивних суджень. Зокрема, А. Коріат [7] виділяє три класи (або типи) підказок: внутрішні, зовнішні та мнемонічні, які залежать від кількості, рівня складності / легкості, змістового наповнення та умов опрацювання представленої інформації. Так, до складу внутрішніх чинників входять такі характеристики навчального матеріалу, як вид інформації, її рівень складності / легкості, зміст, обсяг тощо. До зовнішніх чинників А. Коріат відносить умови включених у навчальну діяльність операцій: а) умови задання завдання, тобто тип тестового завдання, кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведений на виконання час, а також змішане або впорядковане повторення інформації, та б) включені у діяльність суб'єкта операції кодування, такі як рівень виконання та інтерактивне представлення інформації. До третього класу чинників, що включають як внутрішні, так і зовнішні, належать мнемонічні індикатори, які посилають сигнали суб'єктам про рівень вивченого матеріалу, що буде відтворений згодом. Мнемонічними чинниками є доступність відповідної інформації, легкість, з якою інформацію можна пригадати, знайомість за підказками, важкість / легкість виконання завдань, роль пам'яті в легкості накопичення інформації тощо [7; 1; 4].

Вагому роль відіграє рівень складності / легкості інформації. Так, більша точність метакогнітивних суджень має місце під час опрацювання текстів, середніх за рівнем складності / легкості [8]. Якщо ж найчастіше студенти виконують завдання дуже високого рівня складності, то вони, як наслідок, стають невпевненими у знанні, тоді як надмірно легкі завдання сприяють формуванню неадекватних уявлень суб'єктів про надмірно високий рівень власної компетентності, коли фактична складність / легкість інформації не відповідає передбаченій. Як наслідок, з метою усунення такого протиріччя суб'єкт змінює оцінювання власної впевненості у правильності розуміння/виконання на користь очікуваного [6; 2], тоді як неточність метакогнітивного моніторингу під час опрацювання легшого за рівнем складності матеріалу може бути пов'язана з помилковим переконанням, що для виконання завдання великої кількості когнітивних зусиль не потрібно [9]. Сприяти підвищенню точності метакогнітивного моніторингу, як і успішності інформації, також може стимулювання додаткових когнітивних зусиль [1; 4].

Метою статті є вивчення особливостей оцінювання студентами рівня складності / легкості завдань.

Виклад основного матеріалу. Під час лабораторного експерименту, в якому взяли участь 233 студенти Національного університету «Острозька академія», середній вік яких становив 17,8 ($SD = 0,72$), ми вивчали особливості точності метакогнітивного моніторингу у розрізі складності / легкості завдань.

Стимульним матеріалом слугували: 1) вид інформації – твердження та пари слів; 2) вид наборів завдань (усього кожен учасник експерименту давав відповіді на 30 запитань) – завдання на пригадування інформації, яку попередньо потрібно було запам'ятати (стимульний матеріал – 12 тверджень та 12 пар слів на запам'ятовування), завдання на перевірку відповідних попередніх знань, якими володіють студенти, завдання на ілюзію сприймання розміру, завдання на здійснення умовиводів та завдання на пошук аналогій; 3) тип тестового завдання – запитання із запропонованими варіантами відповіді, відкриті запитання (з власною відповіддю студентів), запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні». Лабораторний експеримент складався з таких етапів: фаза запам'ятовування інформації, фаза прогностичного оцінювання ефективності написання усього тесту (перед виконанням завдань), фаза оцінювання складності / легкості кожного завдання, фаза оцінювання ефективності виконання кожного завдання, фаза виконання завдань, фаза оцінювання важкості / легкості виконання кожного завдання, фаза оцінювання ефективності виконання кожного завдання, фаза оцінювання ефективності виконання усього тесту (після виконання завдань), та фаза оцінювання емоцій, що виникли відповідно до правильної / неправильної відповіді. Отримані показники у проспективних та ретроспективних метакогнітивних судженнях ми аналізували за допомогою шкали оцінювання метакогнітивного моніторингу знань С. Тобіаса та Г. Еверсона [2002], що узагальнює показники за чотирима видами оцінок: 1) «+ +» – показники точності моніторингу, 2) «- -» – показники точності моніторингу, 3) «- +» – показники недостатньої впевненості (ілюзії незнання), 4) «+ -» – показники надмірної впевненості (ілюзії знання).

Під час здійснення суджень метакогнітивного моніторингу студенти оцінювали рівень складності / легкості завдань шляхом відповідей на ЕОТ запитання щодо складності / легкості кожного завдання. Загалом, аналіз такого оцінювання усіх завдань показав, що найбільше, а саме 68,2% респондентів оцінили завдання як легкі. З них 42% респондентів зазначили, що завдання були легкими, водночас вони були впевнені у правильності виконання і їхні відповіді насправді виявились правильними. У 20,7% респондентів, які також зазначили легкість завдань і впевненість у правильності виконання, відповіді виявились неправильними. Найменша кількість респондентів – 1,4% і 4,1% – зазначили легкість завдань, однак, були впевнені, що не зможуть дати правильні відповіді. Результати показали, що у першому випадку вони справді відповіли неправильно, тоді як у другому – дали правильні відповіді. 31,8% респондентів визначили завдання як складні. Водночас 20,3% з них зазначили невпевненість у правильності виконання, з яких – 15,4% таки відповіли неправильно, а 4,9% змогли дати правильні відповіді. Впевненість у правильності виконання завдань, які вони оцінили як складні, показали 11,5% респондентів, з них – 5,1% таки відповіли правильно, тоді як 6,4% – не змогли дати правильні відповіді на запитання тесту. Отримані результати представлені у таблиці 1.

Порівняльний аналіз прогностичної складності / легкості завдань відповідно до типу тестових завдань показав, що у запитаннях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» найбільше (18,3%) студенти були впевнені у правильності виконання завдань, які вони оцінили як легкі, і їхні відповіді таки виявились правильними, тоді як найменша кількість респондентів – 7,6% – висловили невпевненість у правильності виконання складних на їхню думку завдань, і їхні відповіді були неправильними. У запитаннях із запропонованими варіантами відповіді найбільша кількість респондентів – 16,4% – оцінили завдання як складні, водночас зазначивши невпевненість у правильності виконання, однак, згідно з отриманими результатами, їхні відповіді виявились правильними. Найменша кількість таких респондентів (9,3%), як і у випадку з запитаннями з варіантами відповіді «Так» / «Ні», оцінили завдання тесту як складні, і їхня прогнозована невпевненість у правильності виконання співпала з фактично отриманими результатами. У відкритих запитаннях, навпаки, найбільше респондентів – 22,2% – оцінили завдання як складні, зазначивши невпевненість у правильності виконання. Отримані результати співпали з прогнозованими. 18% респондентів оцінили легкість виконуваних завдань тесту, однак їхня впевненість у правильності не співпала з отриманими результатами. Найменше респондентів – 4,3% – оцінили відкриті запитання як легкі, а їхня впевненість у правильності виконання виявилась нижчою за фактичну правильність виконаних завдань. Отримані результати представлені у таблиці 2.

Порівняльний аналіз прогностичної складності /

легкості завдань відповідно до типу тестових завдань і виду наборів завдань показав, що точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ++» показала найбільша частка досліджуваних студентів (34,4%) серед усіх типів завдань у завданнях з варіантами відповіді «Так» / «Ні» на сприймання розміру, тоді як точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ–» ми виявили у 19,2% респондентів в аналогічних завданнях на умовиводи, і ця частка виявилась найвищою серед усіх типів завдань. Студенти оцінили ці завдання як легкі.

У завданнях із запропонованими варіантами відповіді найбільша частка студентів, що брали участь у дослідженні, показали точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ++» (22,7%), водночас оцінивши рівень завдань як складні. Крім того, в аналогічних завданнях на пригадування (твердження) і на умовиводи однакова частка респондентів – по 21,2% – показали недостатню впевненість у правильності виконання завдань, які вони оцінили як складні.

Показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ–» показали 34% учасників експерименту у відкритих завданнях на пригадування (твердження), оцінених ними як складні. Крім того, надмірну впевненість ми виявили у студентів у відкритих завданнях на умовиводи (34%) та на аналогії (22%), і ця частка виявилась найвищою серед усіх типів тестових завдань. Водночас завдання на умовиводи студенти оцінили як легкі, тоді як завдання на аналогії – як складні. Отримані результати оцінювання студентами складності / легкості завдань відповідно до виду наборів завдань та типу тестових завдань представлені у таблиці 3.

Таблиця 1

Результати оцінювання студентами складності / легкості завдань

Оцінювання складності / легкості завдань (перед виконанням кожного завдання) (ЕОТs судження)							
Легке* Так +	Легке* Так –	Легке* Ні +	Легке* Ні –	Складне* Так +	Складне* Так –	Складне* Ні +	Складне* Ні –
Кількість відповідей респондентів (у %)							
42	20,7	4,1	1,4	5,1	6,4	4,9	15,4

*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є складним / легким?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / – = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Таблиця 2

Результати оцінювання студентами складності / легкості завдань відповідно до типу тестових завдань

Тип тестових завдань	Оцінювання складності / легкості завдань (перед виконанням кожного завдання) (ЕОТs судження)							
	Легке* Так +	Легке* Так –	Легке* Ні +	Легке* Ні –	Складне* Так +	Складне* Так –	Складне* Ні +	Складне* Ні –
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	18,3	7,8	15,6	13,5	16	12,5	8,6	7,6
Запитання із запропонованими варіантами відповіді	10	12,2	16	12,4	12	11,7	16,4	9,3
Відкриті запитання	9,4	18	4,3	11,6	9,5	13,5	11,4	22,2

*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є складним / легким?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / – = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

**Результати оцінювання студентами складності / легкості завдань
відповідно до типу тестових завдань та виду наборів завдань**

Тип тестових завдань	Оцінювання складності / легкості завдань (перед виконанням кожного завдання) (ЕОТс судження)							
	Легке* Так +	Легке* Так -	Легке* Ні +	Легке* Ні -	Складне* Так +	Складне* Так -	Складне* Ні +	Складне* Ні -
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
	<i>Завдання на пригадування (твердження)</i>							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	18,6	5,1	34,7	4,5	14	5,1	12	6
Запитання із запропонованими варіантами відповіді	17,2	7,7	17,5	5,2	14,7	8,4	21,2	8
Відкриті запитання	11,7	9,3	7,2	16,6	3	7	11,2	34
	<i>Завдання на пригадування (пари слів)</i>							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	24,5	4,3	27,6	14	16,5	4,6	7	1,5
Запитання із запропонованими варіантами відповіді	24,3	1,1	20,6	6	18,6	3,7	21	4,6
Відкриті запитання	25,1	1,5	14	15,8	7,7	3,5	6,5	25,8
	<i>Завдання на загальні знання</i>							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	14,3	9	14	12	14,1	17	9	10,6
Запитання із запропонованими варіантами відповіді	8,7	10,4	29,2	15,5	5,2	12,3	9,2	9,4
Відкриті запитання	11	12	-	13	20,5	9,2	11,4	22,8
	<i>Завдання на сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Ласра)</i>							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	34,4	9,8	29,5	11,5	-	14,7	-	-
Запитання із запропонованими варіантами відповіді	19,3	11,3	20,4	8	22,7	-	12,5	5,7
Відкриті запитання	14,7	25	-	-	20,6	16,2	16,2	7,3
	<i>Завдання на умовиводи</i>							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	17,3	9,6	6,3	19,2	16,4	15,2	7,8	8
Запитання із запропонованими варіантами відповіді	4	19	7	19	8,8	18	12,8	11,3
Відкриті запитання	4	34	3,4	9	4,7	17	11,8	16
	<i>Завдання на аналогії</i>							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	17,4	8,7	3,1	16,2	20,2	15,8	7,8	10,5
Запитання із запропонованими варіантами відповіді	6	15	9,6	10,7	15	12,1	21,2	10,3
Відкриті запитання	4,1	20,3	3	9,1	9	22	12,6	20

*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є складним / легким?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Нелінійний характер співвідношення суб'єктивної складності / легкості завдань та фактичного рівня складності / легкості завдань представлений у таблиці 4.

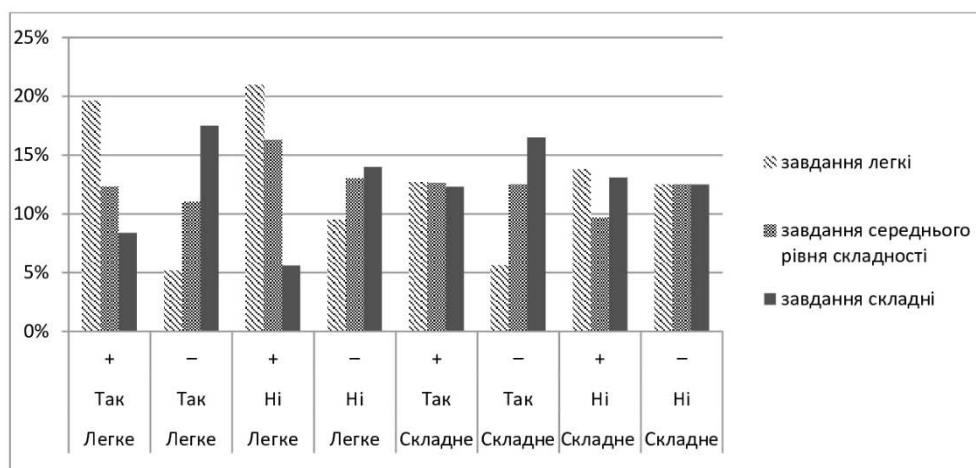
Зокрема, в завданнях, діагностованих як легкі, 55,3% респондентів прогностично оцінили їх як легкі і 44,6% – як складні. Водночас у прогностично оцінених студентами легших за рівнем складності / легкості завданнях найбільше респондентів – 21% – відзначились показниками недостатньої впевненості, і лише 5,2% показали надмірну впевненість. Найменша частка – 5,6% – показали надмірну впевненість у правильності виконання завдань тесту, які вони оцінили як складні, тоді як найбільша – 13,8% – недостатню впевненість.

У завданнях середнього рівня складності 52,6% респондентів оцінили легкість завдань, тоді як 47,3% – їхню складність. Найбільше респондентів, які оцінили завдання як легкі, відзначились недостатньою впевненістю (16,3%), тоді як частка студентів з недостатньою впевненістю в аналогічних завдан-

нях, оцінених ними як складні, виявилась найнижчою – 9,7%. 12,6% респондентів показали точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++»

У складніших за рівнем складності завданнях, навпаки, 54,4% респондентів оцінили складність виконуваних завдань, тоді як на легкості завдань тесту наголосили 45,5%. Найбільше студентів, які прогностично оцінили завдання як легкі та складні, надмірну впевненість показали 17,5% і 16,5% респондентів відповідно. Загалом, у складніших за рівнем складності завданнях частка респондентів з показниками надмірної впевненості виявилась найвищою серед завдань за іншими рівнями складності. Отримані результати представлені також на рис.

Висновки. Таким чином, отримані під час лабораторного експерименту результати частково співпадають з наявними у науковій літературі результатами (С. Ліхтенштейн, Б. Фішхофф, Л. Філіпс, Д. Гріффін, А. Тверскі, Г. Шро, Т. ДеБейкер Родель, К. МакКензі, Л. Сон, Дж. Меткалф, Дж. Нітфелд, Л. Као, Дж. Осборн, Д. Мур, Д. Кейн, та ін.), згідно з якими



*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є складним / легким?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Рис. Графік розподілу складності / легкості завдань відповідно до діагностованого рівня складності завдань

Таблиця 4

Результати оцінювання студентами складності / легкості завдань відповідно до фактичного рівня складності завдань

Рівень складності завдань	Оцінювання складності / легкості завдань (перед виконанням кожного завдання) (ЕОТс судження)							
	Легке* Так +	Легке* Так -	Легке* Ні +	Легке* Ні -	Складне* Так +	Складне* Так -	Складне* Ні +	Складне* Ні -
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
Легкі завдання	19,6	5,2	21	9,5	12,7	5,6	13,8	12,5
Завдання середнього рівня складності	12,3	11	16,3	13	12,6	12,5	9,7	12,5
Складні завдання	8,4	17,5	5,6	14	12,3	16,5	13,1	12,5

*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є складним / легким?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

неточний метакогнітивний моніторинг, має більший прояв тоді, коли представлена до опрацювання інформація є складною, і менший, коли завдання є легкими (має місце недостатня впевненість). Іншими словами, за визначенням Б. Пулфорда [10], людям притаманна надмірна впевненість у метакогнітивних судженнях, що залежить від рівня склад-

ності завдання; тобто що складнішими є завдання, то вищою є неточність метакогнітивного моніторингу. Надбанням є те, що результати дослідження можуть зіграти важливу роль у процесі розуміння взаємозв'язку між точністю метакогнітивного моніторингу та навчальною успішністю студентів університету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2016. 316 с.
2. Волков Д.Н., Зиновьева Е.В. Проявление когнитивного бессознательного в феномене сверхуверенности. *Вестник СПбГУ*, 2011. Сер. 12, Вып. 1. С. 3–323.
3. Фомин А.Е., Богомолова Е.А. Влияние рассуждений о знании на метакогнитивный мониторинг решения проверочных заданий. *Экспериментальная психология*. 2019. Т. 12. № 1. С. 126–138.
4. Avhustiuk M. M. Metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success: Some theoretical and methodological aspects. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 23-24 жовтня 2020 р.* С. 29–32.
5. Dunlosky J., Metcalfe J. *Metacognition: A textbook for cognitive, educational, life span and applied psychology*. USA : SAGE Publications, Inc., 2009. 344 p.
6. Grieco D., Hogarth R. M. Overconfidence in absolute and relative performance: The regression hypothesis and Bayesian updating. *Journal of Economic Psychology*, 2009. Vol. 30, No. 5. P. 756–771.
7. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1997. Vol. 126, No. 4. P. 349–370.
8. Lin L.-M., Zabrocky K. M., Moore D. Effects of text difficulty and adults' age on relative calibration of comprehension. *The American Journal of Psychology*, 2002. Vol. 115, No. 2. P. 187–198.
9. Lovelace E. A. Metamemory: Monitoring future recallability during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1984. Vol. 10, No. 4. P. 756–766.
10. Pulford B. D. *Overconfidence in human judgment* : PhD Thesis. Department of Psychology, University of Leicester, 1996. 129 p.
11. Ranalli J. Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning : TESL-EJ21.8. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2018. Vol. 21, No. 4. P. 1–20.
12. Thiede K. W., Anderson M. C. M., Theriault D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of text. *Journal of Educational Psychology*. 2003. Vol. 95, No. 1. P. 66–73.

Блохіна І. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології і педагогіки**Національного технічного університету України**«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»***ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ****PSYCHOLOGICAL CAUSES ANXIOUSNESS OF STUDENTS**

Стаття присвячена теоретичному аналізу психологічної літератури щодо понять тривоги, тривожності, їх компонентів, рівнів прояву та характерних ознак. Проаналізовано основні теорії у вивченні феноменів тривоги і тривожності. Встановлено, що найбільш розробленими в психології з дослідження тривоги є теорії З. Фрейда, А. Адлера, К. Хорні, Е. Фромма. Зокрема, в роботах класиків психології тривога розглядається як прояв неблагополуччя, причиною якого можуть бути несприятливі умови або дитячі психотравми. Сучасні підходи до розуміння тривоги характеризуються термінологічною розбіжністю. Так, тривога розглядається на основі поведінкових ознак, з позицій захисних механізмів, як результат впливу минулого досвіду, як фізіологічна реакція. З'ясовано, що тривожність визначається як складний процес, що містить когнітивні, афективні та конативні реакції в ситуації, що об'єктивно оцінюється особистістю як потенційно небезпечна. Розглянуто класифікації видів і форм прояву тривожності. Розглядаючи тривожність як ситуативну та особистісну, встановлено, що в першому випадку термін використовується для опису неприємного емоційного стану, пов'язаного з напруженням, очікуванням несприятливих подій, а в другому – як переживання особистої загрози, підвищену чутливість до невдач та помилок. Визначено та проаналізовано психологічні особливості юнацького віку: соціальну ситуацію розвитку, основні новоутворення (саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, установка на свідому побудову власного життя, розвиток теоретичного мислення, філософська рефлексія, прагнення до абстрагування, широкі узагальнені, формування індивідуального стилю розумової діяльності). Розглянуто та проаналізовано деякі причини виникнення і прояву тривожності у студентської молоді.

Ключові слова: тривога, тривожність, особистісна та реактивна тривожність, студент, юнацький вік.

The article is devoted to the theoretical analysis of the psychological literature on the concepts of anxiety, anxiousness, their components, levels of manifestation and characteristics. The main theories in the studying phenomena of anxiety and anxiousness are analyzed in the paragraph. The theories of S. Freud, A. Adler, K. Horney and E. Fromm are the most developed in psychology for the studying of anxiety. In particular, in the classic's of psychology works, anxiety is seen as a manifestation of adversity, which can be caused by adverse conditions or child trauma. Modern approaches to understanding anxiety are characterized by terminological differences. The anxiety is considered on the basis of behavioral characteristics, from the standpoint of protective mechanisms, as a result of the influence of past experience, as a physiological reaction. It has been found that anxiety is defined as a complex process involving cognitive, affective and conative reactions in a situation that is objectively assessed by the individual as potentially dangerous. In the article are considered classifications of types and forms of anxiety. Considering anxiety as situational and personal, it is established that in the first case the term is used to describe an unpleasant emotional state associated with stress, anticipation of adverse events, in the second case – as experiencing personal threat, increased sensitivity to failures and mistakes. In the article are determined and analyzed the psychological features of adolescence: social situation of development, major innovations (self-reflection, self-awareness, the emergence of life plans, willingness to self-determination, conscious installation of one's own life, development of theoretical thinking, philosophical reflection, desire for abstraction, broad generalizations, formation of individual style of mental activity). In the article are considered and analyzed some causes of anxiety and anxiousness in student youth.

Key words: worry, anxiety, personal and reactive anxiety, student, adolescence.

Вступ. Суттєві зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, зумовлюють виникнення різноманітних особистісних зрушень, що негативним чином впливають на психічне здоров'я та благополуччя кожного індивіда. Так, наприклад, нестабільність соціально-економічного розвитку суспільства, поглиблення кризової ситуації в країні, пандемія COVID-19, постійне перебування у ситуації невизначеності провокують виникнення емоційного дисбалансу, страхів, тривожності. Проблема вивчення та дослідження феномену тривожності в сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі останнім часом є доволі актуальною. Науковці наголошують, що, з одного боку, адекватний рівень тривожності відіграє важливу роль у емоційно-вольовій регуляції,

сприяє розвитку адаптаційних ресурсів зрілої особистості, а з іншого – високий рівень тривожності провокує труднощі при формуванні адекватного уявлення про себе та свої особистісні якості, ускладнює процеси спілкування, соціалізації та оволодіння новими видами діяльності.

Метою роботи є теоретичний аналіз поняття тривожності особистості та особливостей її прояву в період студентства.

Виклад основного матеріалу. Феномен тривожності перебував і перебуває у колі наукових інтересів багато відомих вітчизняних та зарубіжних науковців (З. Фрейд, К. Хорн, Е. Фромм, С. Рубінштейн, А. Прихожан, Р.Мей, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Ч.Спілбергер та інші). Чинники виникнення осо-

бистісної тривожності досліджували Ю. Александровський, В. Астапов, Є. Єрмолаєва, Я. Омельченко, С. Ставицька, В. Бакєєв, С. Гроф, Ю. Зайцев, Ю. Клепач, К. Роджерс, Г. Салліван, К. Сидоров, Б. Філіпс, К. Хорні, І. Ясточкіна та інші. Вивченню особливостей тривожності в юнацькому віці присвячені роботи Р. Бернса, А. Прихожан, А. Мікляєвої, Л. Божович, Б. Волкова, В. Гарбузова, І. Кона, Ю. Лановенко, Т. Лук'яненко, В. Мухіної та інших.

Аналіз наукової літератури доводить, що існує кілька теорій у вивченні тривоги і тривожності. Так, на думку З. Фрейда, зіткнення біологічних потягів та соціальних заборон призводить до виникнення неврозів та тривожності. Також вчений вказує, що, передбачуючи небезпеку або очікуючи важливу подію при неявно визначеному об'єкті та умовах невизначеності, у людини виникає стан внутрішнього занепокоєння, ознаками якого є відчуття загрози та власних переживань щодо її наслідків і тілесні реакції.

Згідно з теорією А. Адлера в основі неврозів також знаходиться тривога, що виникає внаслідок невідлого соціального досвіду або ж тому, що людина не змогла досягнути бажаного через індивідуальні особливості [20].

К. Хорні вважає, що головним джерелом тривоги є неправильні людські стосунки, а не конфлікт між біологічними потягами та соціальними заборонами [20]. Відповідно, тривога як стан недовіри до соціуму загалом детермінується соціально, тому потреба в її подоланні заважає особистісному самовдосконаленню. А тривожність як стан занепокоєння виникає в дитинстві за наявності страху несхвалення рідними.

На думку Е. Фромма, існує суттєвий зв'язок тривожності з історичним розвитком людства. З переходом людства до капіталізму природні соціальні зв'язки руйнуються, з'являється вільний індивід, а це призводить до переживання невпевненості, сумнівів, відчуженості, самотності та тривоги [21].

Отже, основні теорії вивчення тривожності дають змогу усвідомити складність самого явища, його неоднозначність, а це, у свою чергу, призводить до необхідності більш чіткого визначення суті поняття та його розуміння.

Аналіз наукової літератури доводить, що поняття «тривога» і «тривожність» напряму пов'язані між собою. На думку Ч. Спілбергера, тривога – це емоційний стан, що може виникати в ситуації загрози, небезпеки, невизначеності і проявляється у вигляді напруження, очікування розвитку подій за несприятливим сценарієм [22, с. 57]. Часті переживання тривоги людиною можуть призводити до формування такої особистісної риси, як тривожність – це відносно сформована схильність особистості до надмірного хвилювання, сприймання загрози власному «Я» в різних ситуаціях і, як наслідок, зростання стану суб'єктивної тривоги [17, с. 34]. Стіяк спрямованість особистості на сприймання загрозливих ситуацій трансформує тривожність у диспозиційне утворення, тобто таке, яке формує стабільне відношення до оточуючої дійсності.

Щодо суті понять «тривога», «тривожність» та причин їх виникнення, то в науковій літературі існують різні погляди та підходи. Так, наприклад, О. Захаров вважає, що поняття «страх» і «тривога» своїм спільним компонентом мають почуття схвильованості, викликане небезпекою та відсутністю відчуття безпеки [4, с. 145].

На думку К. Роджерса, основою виникнення тривоги є певні ситуації, що не усвідомлюються особистістю, тобто виходять за межі власних конструктивів. А протиріччя, що виникають між Я-реальним та Я-ідеальним, призводить до напруженості, викликаючи тривожність [15].

С. Рубінштейн, визначаючи тривожність, називав її певною схильністю індивіда переживати тривогу або той емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеності, небезпеки та характеризується очікуванням небажаного розвитку подій [10].

Будучи прихильником теорії З. Фрейда, В. Райх розглядав тривожність як психосоматичний феномен, виділяючи в ньому симптоми м'язової ригідності та «блокади тілесних органів» [11, с. 208–216]. Учений, досліджуючи тривожність на фізіологічному рівні, стверджує, що вона існує на нейроендокринному, рухово-вісцеральному та психологічному рівнях.

На думку В. Суворової, тривожність являє собою психічний стан внутрішнього хвилювання, що може бути безпричинним та зумовленим виключно суб'єктивними факторами. Авторка вважає, що тривожність належить до ряду негативних емоцій, в яких фізіологічний аспект є домінуючим [19, с. 133].

Р. Грановська розглядає тривогу як реакцію на ситуацію, що характеризується невизначеністю та несе в собі потенційну загрозу. Страх являє собою реакцію на безпосередню об'єктивну небезпеку, а при тривозі ця реакція прихована та має суб'єктивний характер. Тим не менш, на думку Р. Грановської, тривога – важливий прояв емоцій [11, с. 39].

Є. Лїїн розуміє тривогу як емоційний стан сильного внутрішнього безпричинного хвилювання, що виникає у свідомості індивіда у зв'язку з очікуванням невдач, небезпеки або ж очікування чогось важливого, значимого в умовах невизначеності. Отже, поява тривоги у людини пов'язана, на думку вченого, з наявністю незакінчених ситуацій, заблокованої активності, яка не дає змогу звільнити збудження [5, с. 37].

На думку В. Астапова, тривога є регулятором поведінки і виконує ряд важливих функцій (інформаційна, пошукова, оцінна). Тривожність розглядається як неприємний емоційний стан, що характеризується суб'єктивним відчуттям напруження, очікуванням негативного розвитку подій. Тим не менш, автор стверджує, що базовий рівень тривожності для своєчасного адекватного прийняття рішень, орієнтації в соціальному середовищі – необхідна умова збереження та підтримки психологічного здоров'я особистості [2].

А. Ольшаннікова та І. Пацявічус стверджують, що тривога як психічне явище виступає внутрішньою пристосувальною передумовою, що забезпечує формування оптимальних способів саморегу-

ляції дій. І. Пацявічус вважає, що тривога є станом емоційного передбачення невдач. Вона дає змогу індивіду зрозуміти необхідність передбачення усіх оптимальних умов майбутніх дій, сприяючи при цьому оптимальній підготовці до діяльності [6, с. 206].

Зважаючи на різноманітні підходи до розуміння та тлумачення феномену тривожності, беззаперечним є факт наявності в науковій літературі певної кількості класифікацій видів і форм прояву тривожності.

Так, наприклад, А. Прихожан виділяє такі види тривожності як особистісна, ситуативна, відкрита та прихована. Дослідниця вказує, що особистісна тривожність – це базова риса особистості, що формується у ранньому дитинстві і проявляється як готовність індивіда до хвилювання та переживання страху з приводу різних суб'єктивно значимих подій. Ситуативна тривожність виступає показником інтенсивності переживання, яке виникає у відповідь на будь-яку типову подію [13, с. 82]. Описуючи відкриту форму тривожності, А. Прихожан вказує, що переживання здійснюється індивідом свідомо у формі поведінки і дій у вигляді стану тривоги. До відкритих форм можна віднести гостру, нерегульовану тривожність; регульовану і компенсовану тривожність; культивовану тривожність. Прихована тривожність характеризується надмірним спокоєм, нечутливістю до реальних неприємностей та навіть їх заперечення. До прихованих форм тривожності належать: агресивність, надмірна залежність, апатія, брехливість, лінь, надмірна мрійливість тощо [14].

Також залежно від ситуації, в якій перебуває суб'єкт, А. Прихожан виділяє навчальну, самооціночну та міжособистісну тривожність [12, с. 99].

Ю. Ханін виділяє ситуативну та особистісну тривожність. На думку науковця, ситуативна тривожність виникає внаслідок реакції індивіда на різноманітні соціальні та психологічні причини (очікування негативної реакції або агресії, загроза власному престижу тощо). Особистісна ж тривожність є відносно стійкою схильністю індивіда сприймати загрозу власному «Я» в різних ситуаціях, обставинах та відповідна реакція на них [18, с. 46].

Мобілізуючу та демобілізуючу тривожність у своїх наукових працях описує Р. Мей [9]. Мобілізуюча тривожність виявляється як стимуляція активності, стеничні реакції, загальне збудження. Демобілізуюча тривожність, на думку автора, може проявлятися у формі астенії, ступору, втрати інтересу тощо.

А. Смулевич виділяє патологічну тривогу і трактує її як форму безпричинного та невизначеного хвилювання, що може посилюватися при невідповідності очікувань індивіда ситуації, що відбувається. Причинами такого виду тривоги є внутрішні протиріччя.

Б. Кочубей, Є. Новікова виділяють конструктивну тривожність, яка здатна оптимізувати адаптацію або стимулювати продуктивну самореалізацію; проміжну тривожність (неоднозначний, амбівалентний вплив тривоги на поведінку) та деструктивну тривожність, яка дезорієнтує поведінку індивіда, провокує негативні емоції та стани [8].

Особливим періодом в житті людини є студентський вік. Цей період можна охарактеризувати насамперед як початкову ланку зрілих періодів життя людини, як завершальний етап періодів дитинства. На цьому етапі молода людина визначається з вибором професії й свого місця в системі соціальних стосунків; шукає сенс життя, остаточно формує світогляд і життєву позицію.

Постановка проблеми студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії і специфічної спільноти людей, які організаційно об'єднані інститутом вищої освіти, належить науково-дослідній школі Б. Ананьєва. Як соціальну групу та центральний період становлення людини, особистості студентство характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії, усвідомленням особливостей професійної діяльності [1, с. 5].

Юнацький вік, на думку Б. Ананьєва, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини: відбувається формування соціальної зрілості особистості, усвідомлюється залученість до суспільних відносин, відбувається напружений процес самовизначення, тривають пошуки можливостей соціального самоствердження [2, с. 152].

Аналіз соціальної ситуації розвитку студента дає змогу зробити висновок, що в студентському віці актуалізується внутрішня позиція з установкою на досягнення глобальної мети – стратегії життя, вибудовуються плани на її досягнення. Складність вибору у самовизначенні зумовлюється ще й тим, що авторитетне доросле оточення часто сумнівається в правильності своїх рекомендацій. Така ситуація змушує молоду людину самостійно приймати власні рішення і брати відповідальність за них на себе. Відсутність досвіду та певні переживання і страхи у цьому контексті часто породжують розгубленість молодого людини, ситуативну, а іноді й особистісну тривожність.

На думку Е. Еріксона, процес самореалізації визначається як процес формування ідентичності. Суб'єкт усвідомлює тотожність власної особистості, шукає відповіді на актуальне для нього питання щодо власного місця та значення себе в певному соціумі. Оволодіваючи новими соціальними ролями, студент намагається узгодити всі якості в цілісність без протиріч, намагається узгоджувати інтроспективні оцінки та оцінки оточуючих. На цьому етапі можуть виникати певні протиріччя: адекватна самооцінка або нерішучість; неузгодженість часових перспектив з відчуттям часу; апробація різних соціальних ролей або застрягання на одній з них; студентство та застій в професійній діяльності; позиція лідера або невизначеність у стосунках тощо [24, с. 112]. Отже, формування ідентичності, карколомні зрушення в особистісних структурах, екзистенційні переживання також викликають тривожні стани, можуть стимулювати прояви тривожності.

В юнацькому віці формується ряд новоутворень, на основі яких виникають умови входження особистості в нову для неї систему стосунків, прийняття

нових життєвих цілей, досягнення більш високого рівня саморегуляції діяльності і поведінки.

До основних новоутворень юнацького віку, на думку І. Кона, можна віднести саморефлексію, усвідомлення власної індивідуальності, появу життєвих планів, готовність до самовизначення, установку на свідому побудову власного життя тощо [7, с. 86].

У наукових працях О. Сапогової [16] окреслено важливі новоутворення інтелектуальної сфери юнацького віку: розвиток теоретичного мислення, філософська рефлексія, прагнення до абстрагування, широких узагальнень, пошук загальних закономірностей та принципів, які містяться за окремими фактами; збільшення ступеня індивідуалізації в інтересах і здібностях; формування індивідуального стилю розумової діяльності.

Нова стадія розвитку інтелекту, посилення особистого контролю, самоуправління, відкритість внутрішнього світу, сепарація від дорослих сприяє становленню новоутворення юнацького віку – стійкої самосвідомості та стабільності «образу-Я».

Водночас вирішення таких суттєвих персонілогічних питань нерідко супроводжується протиріччями, внутрішньою напруженістю, тривогою. Зазначені екзистенційні проблеми часто викликають стан фрустрованості. Він може розповсюджуватись на різні рівні та сфери існування молодого людини, а також може призводити до різних форм девіантної поведінки, адикцій, погіршення психологічного самопочуття.

Отже, продуктивна життєтворчість сприяє появі відчуття задоволення якістю життя, підвищенню самооцінки. Натомість життєвий неуспіх породжує розчарування, розгубленість, тривожність тощо (Н.С. Бондар, І.В. Тисячник).

Тривожність багато в чому визначає поведінку студента. За рівнем тривожності можна робити висновки про внутрішнє ставлення молодого людини до ситуацій певного типу, а також опосередковано – про характер взаєностосунків з однолітками та людьми інших вікових категорій. Якщо цей рівень перевищує оптимальний, можна говорити про підвищений рівень тривожності.

Аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що поведінка тривожних студентів має певні особливості. Так, такі молоді люди, як правило, не визнаються групою, але й не залишаються ізольованими, вони входять в число найменш популярних оскільки замкнені, некоммунікбельні або ж навпаки – над-коммунікбельні, нав'язливі, озлоблені

[3, с. 79]. Також для студентів з підвищеним рівнем тривожності характерними є занижена самооцінка і самоповага, вони невпевнені в собі, в своїх силах і можливостях, почувуються самотньо. Тривожність, що співвідноситься з цінностями, що змінюються, незадоволеністю потреби в збереженні контролю над оточуючою дійсністю, переживається студентами як емоційний дискомфорт.

Початок студентського життя піддається впливові певних стресових чинників: зміна референтного та мікросоціального середовища в закладі освіти, нерідко зміна житлових умов, зміна звичного способу життя, у тому числі порядку навчальних занять в порівнянні зі шкільним навчанням тощо [23]. Труднощі будь-якого аспекту студентства можуть свідчити про несформованість внутрішньої позиції «Я-студент», низьку продуктивність учбово-професійної діяльності і знижують адаптацію, призводять до виникнення внутрішньої кризи, що супроводжується почуттями розгубленості та тривожності.

С. Серазон серед детермінант тривожності у відповідності до нової соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності виділяє такі: велике навчальне навантаження; надмірна кількість інформації, ненормований навчальний день; емоційні перенапруження та нервові виснаження, особливо в період сесії; велика кількість матеріалу, який треба вивчити; дефіцит часу; дефіцит спілкування з друзями; зміни розпорядку дня; багато самостійної роботи; непристосованість організму до великих психічних навантажень; незбалансоване поєднання навчання і відпочинку; слабкість організму до навколишніх впливів тощо.

Висновки. Феномен тривожності має складну психологічну природу. Використовуючи функціональний підхід до вивчення проблеми тривоги, тривожність визначається як складний процес, що містить когнітивні, афективні та конативні реакції в ситуації, що об'єктивно оцінюється особистістю як потенційно небезпечна. Психологічні причини виникнення та формування тривожності у студентів напряму пов'язані з віковими, індивідуально-психологічними та соціальними особливостями.

Зниження рівня тривожності у студентів – важливий фактор їх повноцінного особистісного зростання та успішного навчання в закладі вищої освіти в цілому. У зв'язку із цим актуальним постає питання розробки відповідних профілактичних та корекційних програм, спрямованих на зниження тривожності у студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. 1974. Вып. 2. Ленинград : ЛГУ. С. 3–15.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. Москва : ПЕР СЭ, 2008. 160 с.
3. Григорьева О.Ф., Холуева К.А. Особенности проявления тревожности у студентов. *Международный журнал экспериментального образования*. 2014. № 6(1). С. 79.
4. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 740 с.
6. Караваева Т.А. Холистическая диагностика пограничных психических расстройств. Санкт-Петербург : Спецлит, 2017. 286 с.
7. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с. С. 86.
8. Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. Москва : Знание, 1988. 80 с.

9. Мей Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности. *Тревога и тревожность. Хрестоматия* / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. Москва : ПЕР СЭ, 2008. С. 208–216.
10. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. пособ. для студентов сред. спец. учеб. заведений. Москва : Владос, 2002. 349 с.
11. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. *Психологическая наука и образование*. 1998. № 2. С. 38–47.
12. Прихожан А.М. Психология тревожности. Санкт-Петербург, 2009. С. 97–103.
13. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 192 с.
14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
15. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека. Москва : Прогресс-Универс, 1994. 401 с.
16. Сапогова Е.Е. Психология развития человека : учеб. пособие. Москва : Аспект Пресс, 2001
17. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы тревоги. Москва : Знание, 1983. 221 с.
18. Степанова О.П. Эффективное преодоление неуверенности и тревожности. Психокоррекционная работа. Москва : Флинта, 2015. 80 с.
19. Суворова В.В. Психофизиология стресса. Москва : Педагогика, 1975. 208 с.
20. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции / авт. очерка о Фрейде Ф.В. Бассин, М.Г. Ярошевский. Москва : Наука, 1989. 456 с.
21. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Москва, 1994.
22. Ханин Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой межличностной деятельности. *Вопросы психологии*. 1993. № 5. С. 56–64.
23. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресу студентами 1-4 курсів ВНЗ. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ*. Київ : Книга, 2010. 360 с.
24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Университетская книга, 1996. 344 с.

Волинчук О. В.

*аспірантка кафедри теорії і методики практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»***ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМПАТІЇ ТА СУВЕРЕННОСТІ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ СТУДЕНТІВ****THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMPATHY
AND THE SOVEREIGNTY OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL SPACE**

У статті досліджуються характеристики емпатії та суверенності різних параметрів психологічного простору студентів. З'ясовано гендерні особливості досліджуваних феноменів. Здійснено теоретичний аналіз введення поняття суверенності психологічного простору в науковий вжиток, досліджено різні підходи до розуміння феномена суверенності. Стверджується, що суверенна особистість прагне до втілення своїх здібностей, виявляє потяг до розширення своїх можливостей та набуття нових умінь, саме тому першорядною характеристикою суверенної особистості виступають сформовані психологічні межі. За допомогою меж особистість регулює міру доступності та відкритості власного психологічного змісту. Психологічні межі виконують функцію підтримки сталого образу «Я» (С.К. Нартова-Бочавер, Т.С. Леві). Встановлено рівні сформованості суверенності тіла, території, речей, соціальних зв'язків, звичок та цінностей студентів. З'ясовано, що найкраще сформованою у студентів виступає суверенність цінностей.

Теоретично досліджено підходи до вивчення емпатії, розглянуто різні її види й особливості прояву. Виявлено, що студентський вік є дуже важливим для позитивної динаміки емпатії, інтеграції її в особистісну якість. У цьому віці відбувається становлення емпатійності як вікової особливості особистості. Ще у ранньому юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості, у якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особистості; розвиваються її найвищі форми (Л.П. Журавльова). Емпірично встановлено, що емпатія студентів перебуває на середньому рівні сформованості. Виявлено взаємозв'язки між показниками емпатії та суверенності психологічного простору. Визначено, що параметри суверенності психологічного простору переважно взаємопов'язані з показниками полікомунікативної емпатії від'ємно.

Ключові слова: суверенність психологічного простору, психологічні межі, емпатія, полікомунікативна емпатія, емоційний інтелект, студенти.

The article investigates the characteristics of empathy and sovereignty of various parameters of the psychological space of students. Gender features of the studied phenomena are clarified. The theoretical analysis of the introduction of the concepts of the psychological space into scientific use, various approaches to understanding the phenomenon of sovereignty are investigated. It is affirmed that the sovereign personality is striving for the implementation of his abilities, reveals the attraction to expand his capabilities and acquisition of new skills, which is why the paramount characteristic of the sovereign personality is formed psychological boundaries. With the help of them, the person regulates the extent of the availability and openness of his own psychological content. Psychological boundaries perform a function of supporting a sustainable image "I" (S.K. Nartova-Bochaver, T.S. Levi). The levels of formation of body sovereignty, sovereignty of the territory, things, social ties, habits and values of students are established. It has been found that the sovereignty of students' values is best formed.

The approaches to the study of empathy are theoretically investigated, various types and features of its manifestation are considered. It has been found that a student age is very important for the positive dynamics of empathy, its integration into personal quality. Even in the early youth age, empathy becomes an integral characteristic of the individual, which manifests his attitude to the world, people and to his own person (L.P. Zhuravlova). Empirically established that the empathy of students is at an average level of formation. The relationship between the indicators of empathy and the sovereignty of the psychological space was revealed. It is found that the parameters of the sovereignty of the psychological space are mostly correlated with the indicators of polycommunicative empathy negatively.

Key words: sovereignty of psychological space, psychological boundaries, empathy, polycommunicative empathy, emotional intelligence, students.

Вступ. Феномен суверенності психологічного простору привертає увагу як результат тривалих досліджень автентичності, автономності, приватності (Н.В. Артюхіна, Ю. Божко, А.В. Бурмістрова, С.К. Нартова-Бочавер, А.Д. Похилько О.В. Сіліна, Н. Харламенкова та ін.). Викристалізувавшись у поняття суверенності, цей феномен отримав свою специфіку й категоріальний апарат і набув розгляду як безпосередній предмет вивчення, як простір дослідження стану меж психологічного світу особистості чи як чинник інших властивостей психологічної сфери людини. Наявні дослідження взаємозв'язку

між суверенністю психологічного простору й емоційного інтелекту не розкривають усієї багатогранності їх співвідношення, тому актуальність роботи спричинена розміщенням у серцевині дослідження важливого компонента емоційного інтелекту – емпатії. На нашу думку, емпатія у період студентства великою мірою залежить від особливостей сформованості чи депривованості параметрів суверенності психологічного простору. Ми міркуємо, що особистості з високим рівнем сформованості психологічної суверенності мають відзначатися таким самим високим показником емпатійних здібностей, тобто

що суверенність виступає чинником емпатії. Існують дослідження, що демонструють взаємозв'язки між суверенністю та «емоційним інтелектом» особистості (І.О. Гаврилюк, О.С. Кочарян та ін.), однак глибинного й детального вивчення особливостей співвідношення між суверенністю психологічного простору та власне емпатією як складовою емоційного інтелекту поки що немає. Таким чином, **метою статті** є дослідження рівнів сформованості емпатії та суверенності психологічного простору студентів, а також встановлення особливостей взаємозв'язку між параметрами досліджуваних феноменів.

Виклад основного матеріалу. С.К. Нартова-Бочавер, обмірковуючи ідею психологічного простору особистості, наголошує на тому, що стан меж власного психологічного світу відображає ставлення людини до складових середовища, її світовідчуття загалом. На її думку, особистісний простір виконує низку складних функцій – захисну, репрезентативну, контролюючу, ідентифікуючу – які конкретизують його характеристики: реальність, наповненість, структурність, співіснування та взаємодію компонентів [7]. У структурі особистісного простору С. Нартова-Бочавер виділяє такі складники: просторові (психологічна дистанція, розміщення партнерів зі спілкування й взаємодії, персональний простір кожного); фізичні (особисті речі, житло тощо) і тілесні; індивідуальні (психічні властивості й характеристики індивіда, стиль життя тощо); рольові статуси й ролі; морально-етичні (особисті свободи, права, світогляд тощо); когнітивні (знання, уявлення). Дослідницею введено в ужиток поняття суверенності як здатності контролювати, захищати та розвивати свій психологічний простір. На її думку, психологічна суверенність є формою внутрішньої емоційної згоди з обставинами життя або ж синергетичним ставленням до життєвих ситуацій, тому може бути вивчена вже через ставлення до різних вимірів психологічного простору. Психологічний простір особистості вбирає комплекс фізичних, соціальних і власне психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні вподобання й установки). Ці феномени виступають вагомими в контексті психологічної ситуації, набуваючи для суб'єкта власного внутрішнього смислу, тому починають оборонятися всіма досяжними фізичними та психологічними засобами. Ключову позицію у феноменології психологічного простору займає стан його меж [6].

Н. Харламенкова пропонує розглядати суверенність через поняття «самоствердження». Самоствердження як база потреби актуалізується через усвідомлення людиною себе як цінності й реалізується в різних стратегіях життя. Тому самоствердження – це «ствердження себе», а суверенність – це захист і збереження свого психологічного простору [10].

За Ю. Трофімовою, психологічна суверенність – це результативна характеристика процесу суверенізації, яка ґрунтується на досвіді самостійної взаємодії зі світом, показує актуальні та потенційні можливості людини. Суверенна особистість прагне до втілення

своїх здібностей, виявляє потяг до розширення своїх можливостей та набуття нових умінь [8]. Як наслідок, першорядною характеристикою суверенної особистості є сформовані особистісні межі. За допомогою психологічних меж особистість регулює міру доступності та відкритості власного психологічного змісту [6]. Вони виконують функцію підтримки сталого образу «Я». Межі психологічного простору, на думку Т. Леві, характеризуються такою властивістю – з одного боку, виступають щитом, що захищає психіку від зовнішніх впливів, а з іншого – фільтром, який дозволяє проникати необхідній нам енергії [5].

Емпатія є значущим психологічним механізмом, що дозволяє людині розуміти й керувати емоціями оточуючих. Аналіз літератури демонструє плюралізм поглядів дослідників на форми й види емпатії. Наприклад, Т.П. Гаврилова зосереджується лише на двох формах прояву емпатії: співпереживання та співчуття [3]. Є. Ільїн розрізняє три форми емпатії: емотивну, пізнавальну й поведінкову (діяльнісну). Т.В. Власова розглядає емпатію як моральне утворення, механізм спілкування, завдяки якому можливе співзвуччя переживань двох чи більше людей. В.В. Бойко аналізує структурні компоненти емпатії, виділяючи серед них емоційні складові [9].

Дослідники Т.П. Гаврилова та А.П. Сопіков також виокремлюють певні типи емпатії: емотивна, пізнавальна, предикативна, поведінкова. Емотивна передбачає емоційний відгук на різні прояви почуттів інших людей. Як правило, за умов виникнення емоціогенної ситуації відбувається зараження емоціями іншої людини, виникає можливість відчувати її емоційне благополуччя чи неблагополуччя. Пізнавальна дає розуміння емоційних переживань, осмислення психологічного стану іншої людини. Наслідком цього процесу може стати здатність передбачити емоційні реакції інших людей (предикативна емпатія) і співпереживання чи співчуття, котрі можуть спонукати до сприяння, підтримки, допомоги іншому (конативна емпатія). Виділені типи емпатії базуються на функціонуванні провідного компонента в її структурі. Слід відзначити, що на початку ХХІ століття оформлено цілісну концепцію розвитку емпатії людини на засадах інтеграції системного, еволюційно-генетичного, соціокультурного та гуманітарного підходів [3].

За дослідженнями Л. Журавльової, в умовах адекватної соціальної ситуації розвитку студентський вік є дуже важливим для позитивної динаміки емпатії, інтеграції її в особистісну якість. У цьому віці відбувається становлення емпатійності як вікової особливості особистості. Ще у ранньому юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості, у якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особистості; розвиваються її найвищі форми [4].

Результати дослідження. Для з'ясування істинності нашого припущення щодо зв'язку між суверенністю психологічного простору та емпатією студентів було проведено дослідження у Фаховому коледжі нафтогазових технологій, інженерії та інф-

раструктури сервісу Одеської національної академії харчових технологій. Опитуваними стали студенти 2 курсу відділення інженерії віком 16-17 років у кількості 51 особа (35 дівчат та 16 хлопців).

Для проведення дослідження було використано опитувальники «Суверенність психологічного простору» С.К. Нартової-Бочавер та «Дослідження полікомунікативної емпатії» В.В. Бойка.

Результати психодіагностики студентів представлені нижче.

Серед респондентів-юнаків було з'ясовано, що за показником суверенність тіла 31% опитуваних демонструє високий рівень, 25% середній і 44% низький рівень. За параметром суверенність території 19% характеризуються високим рівнем, 56% – середнім і 25% низьким. За шкалою суверенність речей 37,5% опитуваних відзначаються високим рівнем, 50% середнім і 12,5% – низьким. За показником суверенність соціальних зв'язків 31% респондентів чоловічої статі характеризується високим рівнем, 38% середнім і 31% низьким. За параметром суверенність (часових) звичок 19% опитаних демонструє високий рівень, 44% середній і 37% низький. За шкалою суверенність цінностей (смаків) 44% хлопців відзначаються високим рівнем і 56% – середнім. Низький рівень не представлено.

Загальний показник суверенності психологічного простору розподілився так: 50% студентів демонструють високий рівень, 19% середній і 31% низький рівень психологічної суверенності.

Представимо описане в таблиці 1.

Тіло – суверенність тіла; Терит. – суверенність території; Речі – суверенність речей; Звички – суверенність (часових) звичок; Зв'язки – суверенність соціальних зв'язків; Цін. – суверенність цінностей; СПП (заг.) – загальний показник суверенності психологічного простору.

Очевидно, що суверенність цінностей студентів характеризується найвищими показниками порівняно з іншими параметрами суверенності, причому й відсоток високого рівня усіх шкал найвищий саме за цією ознакою, й відсоток середнього рівня такий же значний, як і суверенність території, а представників низького рівня вираженості цієї характеристики у вибірці хлопців не представлено. Розуміємо, що власні цінності (смаки), до яких можна віднести погляди, інтер-

еси, уподобання, вірування тощо для юнаків мають важливе значення й виступають найкраще сформованими, згідно з результатом опитування.

На другому місці за вираженістю високого рівня суверенності знаходяться речі. Це означає, що студенти надають великого значення особистим речам, предметам, які вважають своїми, причому середній рівень вираженості цього параметру не набагато нижчий суверенності цінностей і території (відповідно 50%-56%-56%). Робимо висновок, що найбільш важливими для студентів є їх ментальні речі (погляди), а потім матеріальні – власне речі.

Менш сформованою виявилась суверенність тіла та звичок, а найменш – суверенність зв'язків і території. Можна пояснити такі результати тим, що студенти коледжу ще часто проживають на території батьків, залежать від сімейних правил й мають узгоджувати свої бажання зі старшими, навіть стосовно того, з ким спілкуватися. Доречно припустити, що на пізнішому віковому етапі ситуація може змінитися.

За загальним показником суверенності психологічного простору, однак, констатуємо що у 50% опитуваних вона сформована на високому рівні, що свідчить про те, що студенти вже є досить автономними й самостійними.

Серед респондентів-дівчат було з'ясовано, що за показником суверенність тіла 28,5% опитуваних демонструє високий рівень, 24,5% середній і 46% низький рівень. За параметром суверенність території 28,5% характеризуються високим рівнем, 37% – середнім і 34,5% низьким. За шкалою суверенність речей 46% опитуваних відзначаються високим рівнем, 34% середнім і 30% – низьким. За показником суверенність соціальних зв'язків 20% респондентів жіночої статі характеризується високим рівнем, 49% середнім і 31% низьким. За параметром суверенність (часових) звичок 25,5% опитаних демонструють високий рівень, 49% середній і 25,5% низький.

За шкалою суверенність цінностей (смаків) 49% дівчат відзначаються високим рівнем, 28,5% – середнім і 22,5% – низьким.

Загальний показник суверенності психологічного простору розподілився так: 37% студенток демонструють високий рівень, 34% середній і 28% низький рівень психологічної суверенності.

Представимо описане в таблиці 2.

Таблиця 1

Показники суверенності психологічного простору студентів

Рівень	Тіло	ТТер.	Речі	Звички	Зв'язки	Цін.	СПП (заг.)
Високий	31%	19%	37,5%	31%	19%	44%	50%
Середній	25%	56%	50%	38%	44%	56%	19% ⁰
Низький	44%	25%	12,5%	31%	37%	-	31%

Таблиця 2

Показники суверенності психологічного простору студенток

Рівень	Тіло	ТТер.	Речі	Звички	Зв'язки	Цін.	СПП (заг.)
Високий	28,5%	28,5%	46%	25,5%	20%	49%	37%
Середній	25,5%	37%	34%	49%	49%	28,5%	34,5%
Низький	46%	34,5%	30%	25,5%	31%	22,5%	28,5%

Тіло – суверенність тіла; Терит. – суверенність території; Речі – суверенність речей; Звички – суверенність (часових) звичок; Зв'язки – суверенність соціальних зв'язків; Цін. – суверенність цінностей; СПП (заг.) – загальний показник суверенності психологічного простору.

Серед респондентів-дівчат отримані результати можна пояснити так: як і в юнаків, найбільший відсоток за високим рівнем сформованості суверенності отримали цінності, тобто власні погляди, думки, переконання є для студенток такими ж значущими, як і для хлопців. Найкраще сформованими на середньому рівні є суверенність звичок і зв'язків, що свідчить про те, що для юних, але все ж жінок, ці параметри мають важливіше значення, ніж для хлопців, де показники трохи нижчі – дівчата більш стали у способах розподілу свого часу й у стосунках з оточуючими.

Варто відзначити те, що велика кількість опитуваних хлопців і дівчат характеризується низькою суверенністю тіла, причому результат в обох вибірках (чоловічій і жіночій) дуже близький (44% і 46% відповідно). Опираючись на питання методики, можна припустити, що майже половину з опитуваних студентів у дитинстві батьки примушували їсти попри бажання чи застосовували до них фізичні покарання.

За загальним показником суверенності психологічного простору високий рівень представлений більшою мірою у хлопців порівняно з дівчатами, а середній – навпаки; водночас тих, у кого загальна суверенність низька, не суттєво, але більше серед юнаків. Це означає, що якщо суверенність сформована, то у хлопців зазвичай вона вища, ніж у дівчат.

Дослідження емпатії студентів виявило наступне.

Серед респондентів-юнаків було встановлено, що 19% характеризується високим рівнем емпатії до своїх батьків, 75% середнім і 6% низьким. Щодо емпатії до тварин високий рівень студенти не демонструють, 75% демонструють середній і 25% низький рівень. За показником емпатія до літніх людей 12% хлопців характеризуються високим рівнем, 63% середнім і 25% низьким. За параметром емпатія до дітей 25% опитаних відзначаються високим рівнем, 63% середнім і 12% низьким. За шкалою емпатія до героїв художніх творів високий рівень не представлено, 56% демонструють середній рівень і 44% низький. За показником емпатія до незнайомих 6% рес-

пондентів характеризуються високим рівнем і 94% середнім; низький рівень не представлено.

Інтегративний показник полікомунікативної емпатії студентів розподілився так: високим рівнем відзначається 6% опитуваних, середнім – 81% і низьким 13%.

Представимо описане в таблиці 3.

Батьки – емпатія до батьків; Твар. – емпатія до тварин; Літні – емпатія до літніх людей; Діти – емпатія до дітей; Герої – емпатія до героїв художніх творів; Незн. – емпатія до незнайомих; ПКЕ (заг.) – загальний рівень полікомунікативної емпатії.

Аналізуючи описане, можемо констатувати, що переважна більшість студентів характеризується середнім рівнем полікомунікативної емпатії, причому середній рівень представлено у більшості опитуваних за всіма її показниками. Відзначимо, що жоден респондент не продемонстрував високого рівня емпатії до тварин та вигаданих героїв і низького рівня до незнайомих людей. Чверть же опитаних дуже емпатують дітям й така ж кількість студентів, навпаки, дуже слабо емпатують тваринам і літнім людям.

Серед респондентів-дівчат 17% продемонструвало високий рівень емпатії до батьків, 80% середній і 3% низький. За шкалою емпатія до тварин 11% відзначається високим її рівнем, 69% середнім і 20% низьким. За показником емпатія до літніх людей 3% опитуваних характеризується високим рівнем, 63% середнім і 34% низьким. За параметром емпатія до дітей 8% респондентів жіночої статі демонструє високий рівень, 86% середній і 6% низький. Емпатія до героїв творів представлена наступним чином: 6% дівчат відзначається високим рівнем, 83% середнім, 11% – низьким. За параметром емпатія до незнайомих 8% характеризується високим рівнем, 86% середнім і 6% низьким.

Загальний показник полікомунікативної емпатії студенток розподілився так: 6% відзначається високим рівнем, 80% середнім і 14% низьким.

Описане для зручності представлено в таблиці 4.

Батьки – емпатія до батьків; Твар. – емпатія до тварин; Літні – емпатія до літніх людей; Діти – емпатія до дітей; Герої – емпатія до героїв художніх творів; Незн. – емпатія до незнайомих; ПКЕ (заг.) – загальний рівень полікомунікативної емпатії.

Отже, схожі результати було отримано й на вибірці дівчат. За загальним показником ПКЕ кон-

Таблиця 3

Полікомунікативна емпатія студентів

Рівень	Батьки	ТТвар.	Літні	Діти	Герої	Незн.	ПКЕ (заг.)
Високий	19%		12%	25%		6%	6%
Середній	75%	75%	63%	63%	56%	94%	81%
Низький	6%	25%	25%	12%	44%		13%

Таблиця 4

Полікомунікативна емпатія студенток

Рівень	Батьки	ТТвар.	Літні	Діти	Герої	Незн.	ПКЕ (заг.)
Високий	17%	11%	3%	8%	6%	8%	6%
Середній	80%	69%	63%	86%	83%	86%	80%
Низький	3%	20%	34%	6%	11%	6%	14%

**Взаємозв'язок між суверенністю психологічного простору
та полікомунікативною емпатією респондентів**

Показник	СТ	СТер.	СР	СЧЗ	ССЗ	СЦ	СПП
ЕБ							
ЕТ							
ЕЛ			-411**	-278*	-537**	-329*	-387**
ЕД							
ЕГ						299*	
ЕН				-314*	-498**	-373**	-347*
ПКЕ			-284*	-346*	-383**	-324*	-335*

СТ – суверенність тіла; *СТер.* – суверенність території; *СР* – суверенність речей; *СЧЗ* – суверенність (часових) звичок; *ССЗ* – суверенність соціальних зв'язків; *СЦ* – суверенність цінностей; *СПП* – суверенність психологічного простору (загальний показник); *ЕБ* – емпатія до батьків; *ЕТ* – емпатія до тварин; *ЕЛ* – емпатія до літніх людей; *ЕД* – емпатія до дітей; *ЕГ* – емпатія до героїв; *ЕН* – емпатія до незнайомих; *ПКЕ* – полікомунікативна емпатія (загальний показник).

статуємо, що у переважній більшості респонденток (80%) емпатія середня.

Усі шкали у дівчат розподілились приблизно, як і в хлопців: середній рівень у більшості опитуваних констатуємо стосовно емпатії до батьків, дітей, незнайомих, вигаданих героїв, а також літніх людей і тварин. Різницю можна побачити лише в тому, що за параметрами, де у юнаків високий рівень емпатії не представлений взагалі (тварини та герої художніх творів), у дівчат все ж кілька осіб її демонструють, однак ця відмінність досить незначна.

Отже, констатуємо, що емпатія студентів середня й майже однакова для вибірок обох статей як за загальним показником, так і за спрямованістю на різні об'єкти.

Результати дослідження взаємозв'язку між суверенністю психологічного простору та емпатією, оброблені за допомогою програми SPSS Statistics 21, представлені в наступній таблиці 5.

Як видно з таблиці, всі шкали СПП не корелюють з емпатією до батьків, тварин і дітей. Суверенність речей корелює від'ємно з емпатією до літніх людей та загальним показником суверенності. Суверенність (часових) звичок також обернено пов'язана з емпатією до літніх людей та незнайомих і з загальним показником полікомунікативної емпатії. Суверенність соціальних зв'язків теж корелює від'ємно з емпатією до літніх людей та незнайомих й інтегративним показником полікомунікативної емпатії. Суверенність цінностей (смаків) прямо пов'язана з емпатією до вигаданих героїв й обернено – з емпатією до літніх людей, незнайомих і загальним показником емпатії.

Загальний показник суверенності психологічного простору взаємопов'язаний обернено з емпатією до літніх людей та незнайомих і з полікомунікативною емпатією в цілому.

Отже, можемо констатувати, що параметри суверенності психологічного простору переважно взаємопов'язані з показниками емпатії від'ємно. Виняток становить показник суверенності цінностей (смаків), який взаємопов'язаний прямо з емпатією до вигаданих персонажів, причину чого можна пояснити естетичним компонентом мистецтва, через що очевидним видається підвищення емпатії до героїв художніх творів внаслідок росту суверенності цінностей. Обернений же зв'язок між параметрами суверенності психологічного простору та емпатією до літніх та незнайомих людей, імовірно, можна тлумачити як неусвідомлюване небажання студентів створювати загрозу своїй суверенності, можливо, навіть як спосіб психологічного захисту від людей, що можуть бути небезпечними (незнайомці) чи нав'язливими або такими, що потребуватимуть допомоги чи уваги (старі), тим самим посягаючи на час або речі чи погляди молодих людей. Слід зауважити, що суверенність тіла та території з емпатією не пов'язана.

Висновки. Таким чином, наше припущення щодо взаємозв'язку між суверенністю психологічного простору та емпатією студентів підтверджується частково, оскільки цей зв'язок не прямий, як ми прогнозували, а переважно зворотній. Це означає, що високий рівень суверенності психологічного простору студентів передбачає низький рівень емпатії і навпаки: за умови високого рівня сформованості емпатії у студентів рівень їх суверенності низький. Оскільки емпірично було встановлено, що рівень емпатії студентів здебільшого середній за всіма параметрами, то й суверенність психологічного простору студентів має відзначатися середнім рівнем за більшістю параметрів, що теж великою мірою підтверджується результатами дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Волинчук О.В. Взаємозв'язок суверенності психологічного простору та емоційного інтелекту й комунікативної компетентності студентів-психологів. *Матеріали міжнародної наукової конференції «Теоретичні та практичні дослідження в галузі педагогіки та мовознавства, соціальні аспекти»*. Полтава, 2021. С. 8–10.
2. Волинчук О.В. Психологічний портрет студента за параметрами суверенності психологічного простору, емоційного інтелекту та комунікативної соціальної компетентності. *Матеріали науково-практичного симпозиуму «Орлікиана-2021: проблеми та перспективи сучасної освіти»*. Миколаїв, 2021. С. 165–167.

3. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. *Вопросы психологии*. 1974. № 5. С. 107–114.
4. Журавльова Л.П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
5. Леви Т.С. Телесно-энергийный подход к пониманию психологической границы человека. *Научные труды Московского гуманитарного университета*. 2017. № 2. С. 21–36.
6. Нартова-Бочавер С.К. Современное состояние психологии суверенности как учения о личностных границах. У истоков развития / под ред. Л. Обуховой, И. Котляр. 2013. С. 56–67.
7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 400 с.
8. Трофимова Ю.В. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии. *Педагогика и психология*. 2012. С. 64–68.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. 339 с.
10. Харламенкова Н. Суверенность психологического пространства личности при разных типах переживаемых угроз. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика»*. Вып. № 1. Том 21. 2015. С. 38–41.

Дметерко Н. В.*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»***Шайда О. Г.***кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних основ охорони життя
та цивільного захисту
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

ГЛИБИННЕ ПІЗНАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ПРОБЛЕМИ ЯК УМОВА САМООРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ

DEEP COGNITION OF A PERSONALITY PROBLEM AS A CONDITION FOR SELF-ORGANIZATION OF THE SUBJECT'S REFLEXIVE THINKING

Стаття розкриває значення пізнання особистісної проблеми для розвитку рефлексивного мислення особи на засадах самоорганізації. Дослідження розвитку рефлексивного мислення особи, презентоване у цій статті, спирається на основні положення психодинамічного підходу, який розвивається у дослідженнях академіка НАПН України Т.С. Яценко та її послідовників. Проаналізовано категорії «інтелектуальна проблема» та «особистісна проблема». Особистісна проблема становить окремий клас проблем в психології мислення. Феномен «особистісна проблема» в науковій літературі конкретизується як «внутрішній конфлікт», «особистісна амбівалентність», «життєва проблема» та ін. Встановлено, що особистісна проблема характеризується наявністю внутрішньо-психічного протиріччя між різноспрямованими тенденціями, мотивами, бажаннями людини.

Із позицій психодинамічного підходу особистісна проблема розглядається як стабілізована внутрішня суперечність психіки, що детермінована глибинно-психологічними тенденціями. Психодинамічний підхід акцентує увагу на механізмах, які унеможливають самостійне усвідомлення особистісної проблеми – психологічних захистах.

Дослідження розвитку рефлексивного мислення особи здійснювалось у процесі глибинної психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). У дослідженні розвитку рефлексивного мислення враховано положення синергетики про процеси самоорганізації в складних нелінійних системах. Згідно із синергетикою початок самоорганізації пов'язаний із втратою системою стійкості.

Показано, що в процесі глибинно-психологічного пізнання особистісної проблеми задаються умови для розвитку рефлексивного мислення на засадах самоорганізації. Це пов'язано з ослабленням інтегративної дії психологічних захистів, що призводить до порушення стану внутрішньо-психічної рівноваги, дезінтеграції психіки. Сутнісною особливістю дезінтеграції у психокорекційному процесі є її позитивний характер, що сприяє підтриманню емоційного оптимуму його учасників та визначає нові можливості розвитку рефлексивного мислення на засадах самоорганізації.

Ключові слова: внутрішньо-психічне протиріччя, самоорганізація, психологічні захисти, глибинна психокорекція, позитивна дезінтеграція психіки.

The article reveals the importance of cognition of a personal problem for the development of a subject's reflexive thinking based on self-organization. The study of the development of reflexive thinking, presented in this article, is based on the main provisions of the psychodynamic approach, which is worked out in the researches of academician of the NAPN of Ukraine T.S. Yatsenko and her followers. Categories "intellectual problem" and "personality problem" were analyzed. Personality problem is a separate class of problems in the psychology of thinking. The phenomenon of "personality problem" in scientific sources is concretized as "inner conflict", a "personal ambivalence", a "life problem", and more. It has been established that the personality problem is characterized by the presence of an internal-psychic contradiction between multidirectional person's tendencies, motives and desires.

According the psychodynamic approach personality problem is considered as the stabilized internal contradiction psyche, which is determined deep-psychology trends. Psychodynamic approach focuses on mechanism, which blocks self-awareness of personality problem. It's psychological defenses.

The study of the development of person's reflexive thinking was carried out in the process deep psychocorrection by the method active social-psychological cognition (ASPC). When studying the development of reflexive thinking, the provisions of synergetic on the processes self-organization in complex nonlinear systems were taken into account. According synergetic, the beginning of the self-organization is associated with a loss of stamina by the system.

It is shown that in the process of deep psychological cognition personality problem, conditions are created for the development of reflexive thinking on the base self-organization. It is connect with weakening of the integrative effect of psychological defenses, which leads to a violation of the state internal mental balance, disintegration of the psyche. An essential feature of disintegration in the deep psycho-correction is its positive character. This help maintain the emotional optimum of its participants and determines new opportunities for the development of reflexive thinking based on self-organization.

Key words: internal-psychic contradiction, self-organization, psychological defenses, deep psychocorrection, positive disintegration of the psyche.

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці спостерігається зміна уявлень про розвиток як лінійний, односпрямований процес. Науковці все більше говорять про саморозвиток та самодетермінацію як нові тенденції в розумінні функціонування та змін психіки як відкритої системи. Це, у свою чергу, визначає необхідність переосмислення умов та чинників розвитку психічних процесів, зокрема мислення та рефлексивного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний огляд наукових джерел засвідчує увагу науковців до рефлексивної проблематики. Поняття «рефлексивне» застосовується для характеристики мислення в його традиційному розумінні, яким є опосередковане та узагальнене пізнання дійсності, розв'язання певного класу задач і проблем, що супроводжується зверненістю на власні способи дій, відображенням власного психічного стану [7].

У дослідженні розвитку рефлексивного мислення одним із провідних є принцип детермінізму, згідно з яким внутрішні умови та закономірності пізнавальної діяльності розглядаються у зв'язку із зовнішніми об'єктивними умовами. Серед зовнішніх умов мисленнєвої діяльності провідне місце займає проблема (задача) Під проблемною ситуацією розуміють ситуацію, що містить ланцюги чи елементи, які є невизначеними, яка передбачає щось нерозкриті в ній. Уже поняття «проблема» вказує на існування «пустот», а мислення в процесі її розв'язання спрямоване на їх заповнення, пошук невідомого [8].

Аналіз наукових джерел показав, що в центрі наукових інтересів дослідників як об'єкт мислення переважно знаходилась інтелектуальна проблема [1; 7; 8]. Відповідно до її основних характеристик розглядався і процес розвитку мислення суб'єкта.

Особистісна проблема становить окремий клас проблем у психології мислення. Основним критерієм для розмежування інтелектуальних та особистісних проблем є зміст проблемної ситуації. За інтелектуальної проблеми предмет розмірковувань (математичний, фінансовий та ін.) домінує та підпорядковує собі логіку мисленнєвого процесу. У випадку особистісної проблеми на перший план виходять способи подолання важких подій, переживань, з якими зіштовхується людина [9]. Поняття «особистісна» вказує, що питання, які виникають, є індивідуалізованими, а пошук на них відповіді має значення, перш за все, для самої людини, для її професійного та особистісного розвитку, актуалізації рефлексивного мислення.

Особистісна проблема в наукових джерелах конкретизується як «внутрішній конфлікт» (З. Фрейд, А. Фрейд, Х. Гартманн та ін.); когнітивний дисонанс (Л. Фестінгер); розщеплене Я (Р. Ленг), особистісна амбівалентність (Т.М. Зелінська); «життєва проблема» (В.Г. Панок, Н.В. Чепелева), дисгармонійна особистість (Т.М. Титаренко) та ін.

Т.М. Зелінська вводить поняття «особистісна амбівалентність» для позначення протилежних сторін, мотивів, емоцій. Дослідниця визначає особистісну амбівалентність у юнацькому віці як властивість внутрішнього світу особистості, яка виявляється в супро-

тиві позитивних і негативних сторін мотивації афіліації, соціальної фрустрованості, поведінки, інтегрального Я й дезінтегрального Я до одного об'єкта, що переживається у двовимірності актуального і потенційного чи в одновимірності лише актуального [4].

Особистісна проблема, яка презентована в різному термінологічному оформленні в наукових джерелах, характеризується наявністю внутрішнього протиріччя між різноспрямованими тенденціями, мотивами, бажаннями людини. В.Г. Панок зазначає: «Життєва проблема – це стан протиріччя між намірами, бажаннями та уявленнями людини і реальними результатами її поведінки або обставин, в яких вона відбувається» [6, с. 147].

Психодинамічний підхід акцентує увагу на глибинно-психологічних чинниках, що породжують особистісну проблему (внутрішню суперечливість психіки). Із позицій психодинамічного підходу особистісна проблема (об'єктивна дезінтеграція психіки) розглядається як стабілізована внутрішня суперечність психіки, що детермінована глибинно-психологічними тенденціями, яка не піддається самостійному раціональному пізнанню [10].

Отже, інтелектуальна проблема, яка розглядається в психологічній науці, і особистісна проблема становлять різні види невизначеності та протиріччя.

У наукових джерелах розвиток рефлексивного мислення традиційно розглядають в умовах розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, навчальних завдань і інтелектуальних проблем. На периферії уваги науковців залишився феномен особистісної проблеми під час дослідження розвитку рефлексивного мислення особи.

Мета статті – розкрити значення глибинно-психологічного пізнання особистісної проблеми для розвитку рефлексивного мислення особи на засадах самоорганізації.

Виклад основного матеріалу. Дослідження розвитку рефлексивного мислення особи, презентоване у цій статті, спирається на основні положення психодинамічного підходу, який розвивається в науковій школі академіка НАПН України Т.С. Яценко [10]. Методологія психодинамічного підходу містить сукупність правил та принципів організації глибинного пізнання феномену цілісної психіки у взаємозв'язку сфер свідомого і несвідомого.

При дослідженні розвитку рефлексивного мислення було враховано ідеї синергетики про процеси самоорганізації в складних нелінійних системах (Г. Хакен, І. Пригожин, І. Стернберг та ін.). Спираючись на положення синергетики, ми виходили із уявлення про розвиток рефлексивного мислення як процес його самоорганізації, «у ході якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи» [2].

Зовнішнім чинником розвитку рефлексивного мислення розглянуто глибинну психокорекцію за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Глибинна психокорекція асимілює практику психоаналітичного підходу, гуманістичного підходу, трансперсонального підходу, когнітивної психотера-

пії та ін. На відміну від психоаналітичної терапії, яка у своєму ортодоксальному варіанті скерована на лікування невротичних розладів, глибинна психокорекція орієнтована на роботу зі здоровими людьми.

Глибинна психокорекція, що є різновидом групових форм психокорекції, з одного боку, має специфічні особливості, що для них притаманні, такі як: груповий вплив, наявність групової динаміки, емоційна підтримка групою її учасників, забезпечення конструктивного зворотного зв'язку. З іншого боку, глибинна психокорекція за методом АСПП має сутнісні відмінності від інших видів групової психокорекції, зокрема соціально-психологічного тренінгу (СПТ). Глибинна психокорекція скерована на реалізацію пізнавальної мети – пізнання феномену психічного в його цілісності та взаємозв'язку сфер свідомого і несвідомого.

Дослідження розвитку рефлексивного мислення проводилось у взаємозв'язку з пізнанням особистісної проблеми (внутрішньо-психічного протиріччя) у процесі глибинної психокорекції.

Особистісна проблема (внутрішня суперечливість психіки) є результатом порушення балансу між тенденціями психіки («до життя – до психологічної смерті»), внаслідок чого в життєвій активності суб'єкта починає переважати тенденція «до психологічної смерті». У дослідженнях Т.С. Яценко описано чотири універсальні конкуруючі тенденції психіки: «до сили» та водночас «до слабкості»; «до людей – від людей», «до життя – до психологічної смерті», «до самопокарання (за яким стоїть араїчний спадок – вина) та водночас відчуття «без вини винний». Різностямованість даних тенденцій породжує особистісну проблему (внутрішню суперечливість психіки). Мортідні вияви, які є наслідком особистісної проблематики суб'єкта, маскуються захисною системою, когнітивною основою якої є умовні цінності. Умовні цінності, що формуються в інфантильний період життя людини під впливом цінностей значимих дорослих, є засобом виправдання, захисної аргументації причин власних дій відповідно до соціальних норм і правил [10].

Свідченням особистісної проблеми є деструкції спілкування, неконструктивні способи взаємодії з оточуючими. Деструктивні імпульси, які мають місце за наявності особистісної проблеми, можуть спрямовуватись як на інших людей – агресія, так і на саму людину, що знаходить вияв в таких явищах, як самодепривація [10], мазохізм, аутоагресія.

Аналіз емпіричного матеріалу дозволяє виділити такі внутрішньо-психічні суперечності між: мотивацією досягнень і мотивацією уникнення невдачі; залежністю від батьків і водночас прагненням сепаруватися від них; тенденцією «в утробу» та тенденцією «до самонародження»; відчуженням батьків та ідентифікацією з ними; амбівалентністю ідентифікації; дезінтеграцією інтелектуальної та особистісної сфер; почуттям меншовартості та ідеалізацією «Я». Вищезазвані протиріччя є проявами базального конфлікту між тенденцією «до життя» і тенденцією «до психологічної смерті», що є притаманним для особистісної проблематики [3].

Особистісна проблема незмінно пов'язана з феноменом психологічного захисту. Психологічний захист є механізмом, який, з одного боку, детермінує утворення особистісної проблеми, а з іншого – суб'єктивно зінтегрує психіку, маскуючи внутрішню суперечливість психіки (об'єктивну дезінтеграцію) на засадах викривлень у відображенні дійсності [10]. Психологічні захисти, дія яких спрямована на зменшення чи усунення будь-яких змін, що загрожують цілісності та стійкості психічного функціонування індивіда, порушують обробку інформації як на етапі збору (що має вияв в селективності сприймання, вибірковості уваги), так і на етапі її переробки та внутрішньої інтерпретації.

З огляду на вищезазвані закономірності психіки розвиток рефлексивного мислення у процесі глибинного пізнання особистісної проблеми набуває власної специфіки. Розвиток рефлексивного мислення не передбачає опанування єдиним алгоритмом дій розв'язання навчальних завдань, а полягає, перш за все, у пізнанні внутрішніх тенденцій психіки, різностямованість яких породжує особистісну проблему.

У процесі глибинного пізнання особистісної проблеми об'єктивуються протиріччя в емпіричному матеріалі респондента, самостійна рефлексія яких унеможливлена внаслідок дії психологічних захистів. Об'єктивізація протиріччя здійснюється у процесі глибинно-корекційного діалогу за допомогою засобів візуалізованої репрезентації (авторські та неавторські психорисунки, предметні моделі та ін.), що актуалізує процеси рефлексії та переосмислення. Адже процес мислення породжується наявними в проблемній ситуації суперечливими даними й спрямований на їх «зняття» [8]. Проблемність як психологічна умова породження мислення не є ззовні заданою, а зумовлена глибинно-корекційним процесом, в ході якого об'єктивуються протиріччя в емпіричному матеріалі його учасників, що робить їх доступним для аналізу та рефлексії.

Вище відмічався зв'язок особистісної проблеми з психологічними захистами, що є механізмами, які забезпечують суб'єктивну зінтегрованість психіки за наявності її об'єктивної дезінтеграції [10]. Психологічні захисти становлять сукупність дій, спрямованих на зниження тривоги та збереження позитивного образу Я. Захисні механізми забезпечують підтримання стану внутрішньо-психічної рівноваги, цілісності «Я», породжуючи при цьому викривлення у відображенні дійсності.

У процесі пізнання особистісної проблеми задаються передумови для розвитку рефлексивного мислення на засадах самоорганізації. Самоорганізація – це процес, у ході якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи [2]. Згідно із синергетикою самоорганізація відкритих нелінійних систем є можливою внаслідок втрати системою стійкості, порушення динамічної рівноваги системи. Подальший розвиток пов'язаний зі зниженням рівня стабільності раніш стабільної системи, внаслідок чого виникає можливість різних шляхів розвитку [5].

Спираючись на теоретичні положення психодинамічного підходу та синергетики, механізмом, який уможлиблює самоорганізацію рефлексивного мислення, ми вважаємо ослаблення дії психологічних захистів у процесі глибокого пізнання особистісної проблеми. Це призводить до порушення стану внутрішньо-психічної рівноваги, дезінтеграції психіки.

Традиційно дезінтеграцію ототожують з негативними процесами. Сутнісною особливістю дезінтеграції у психокорекційному процесі є її позитивний характер, що дозволяє упередити актуалізацію захисних реакцій у учасників та визначає нові можливості розвитку рефлексивного мислення.

Позитивний характер дезінтеграції психіки як стан внутрішньої невірноваженості актуалізує процеси переосмислення та рефлексії.

Самоорганізація рефлексивного мислення, як впорядкування елементів в його структурі, стає можливою внаслідок дезінтеграційно-інтеграційних механізмів індивідуально-особистісних змін учасників глибокої психокорекції. Динаміка індивідуально-особистісних змін учасників глибокої психокорекції характеризується переходами від часткової позитивної дезінтеграції психіки до часткових вторинних інтеграцій психіки [10]. Ці механізми характеризуються зміною стану нестійкості (дезінтеграція) станом стійкості (інтеграція).

Ослаблення дії психологічних захистів актуалізує процеси рефлексії та переосмислення, що призводять до подальшої самоорганізації рефлексивного мислення. По мірі втрати системою стійкості відкриваються декілька можливих гілок (варіантів, напрямів) розвитку, вихід системи на власну траєкторію розвитку [5]. У зв'язку із цим розвиток рефлексивного мислення у процесі пізнання особистісної проблеми набуває індивідуальних особливостей.

Умови для розвитку рефлексивного мислення у процесі пізнання особистісної проблеми забезпечено методами глибокої психокорекції, зокрема діалогічною взаємодією в системі «психолог-респондент». Діалог у глибокій психокорекції має власну специфіку, як за змістом висловлювань психолога і респондента, так і за предметом, відносно якого розгортається їх взаємодія. Діалогічна взаємодія психолога з респондентом у глибокому пізнанні характеризується багаторівневістю, розлогістю

в часі, порційністю відповідно до вимог позитивної дезінтеграції психіки та її вторинної інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта [10].

Глибинна психокорекція за варіативності методик ініціює динамічні процеси мислення, що призводять до його подальшої самоорганізації. Розвиток рефлексивного мислення здійснюється не автоматично, а є залежним від організації глибоко-психологічного пізнання, перш за все, відповідності законам позитивної дезінтеграції психіки та вторинної її інтеграції на більш високому рівні розвитку, єдності діагностики і корекції. Самоорганізація у сфері рефлексивного мислення полягає в розширенні можливостей самопізнання та зростанні реалістичності у відображенні дійсності, що стає можливим внаслідок відновлення інформаційного обміну між свідомою та несвідомою сферами психіки.

Висновки. Вищепредставлений матеріал розкриває значення глибокого пізнання особистісної проблеми для розвитку рефлексивного мислення особи. Особистісна проблема (внутрішня суперечливість психіки), яка утворюється в інфантильний період життя, характеризується різноспрямованістю внутрішніх тенденцій психіки («до життя» і «до психологічної смерті»). Складність їх самостійного усвідомлення та рефлексії зумовлена дією психологічних захистів, які суб'єктивно інтегрують психіку на засадах викривлень.

Уведення в науковий обіг дослідження категорії «особистісна проблема» (внутрішньо-психічна суперечливість психіки) визначає новий погляд на «проблему» як центральну категорію психології мислення, а також зосереджує увагу на психологічних захистах, що породжують суб'єктивізм психічного відображення. Унаслідок дії психологічних захистів «суб'єкт-суб'єктна» взаємодія відображається викривлено, відповідно до потреб «ідеалізованого Я». У зв'язку із цим розвиток рефлексивного мислення у процесі пізнання внутрішньої суперечливості психіки передбачає ослаблення інтегративної дії психологічних захистів, нівелювання викривлень. Це зумовлює стан нестійкості, порушення внутрішньо-психічної рівноваги. Останнє актуалізує процеси рефлексії та переосмислення, ініціює процеси самоорганізації рефлексивного мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДжЕРЕЛ:

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Москва : Педагогика, 1990. 183 с.
2. Интернет-версия издания: Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. Фонд. Москва : Мысль, 2000–2001. URL: <http://iph.ru/print.htm>.
3. Дметерко Н.В. Развитие рефлексивного мышления у процессе глубокого познания личностной проблемы. *Научный вестник Херсонского государственного университета. Серия: Психологические науки*. Херсон. 2018. Выход 5. С. 89–94.
4. Зелінська Т.М. Психологія особистісної амбивалентності в юнацькому віці : авторефератд-ра психол. н. : 19.00.07 : «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2014. 44 с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Москва : Наука, 1994. 236 с. (Серия «Кибернетика – неограниченные возможности и возможные ограничения»).
6. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : монографія. Чернівці : Технодрук, 2010. 486 с.
7. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В.В. Давыдова. В.В. Рубцова. Москва : Психологический институт, Российская академия образования, 1995. 228 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 713 с.
9. Спиридонов В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем : учебное пособие. Москва : Генезис, 2006. 319 с. (Серия «Учебник XXI века»).
10. Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск : Инновация, 2015. 394 с.

Кухар Т. В.

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології
Академії Державної пенітенціарної служби*

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ КУРСАНТІВ АКАДЕМІЇ ДПТС

THE PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF STUDENTS FROM THE ACADEMY OF THE STATE PENITENTIARY SERVICE

Професійна діяльність працівників кримінально-виконавчої служби вимагає від фахівців певних особистісних і комунікативних компетенцій, адже ця діяльність пов'язана зі спілкуванням з різними людьми: засудженими, колегами, відвідувачами тощо. Дуже велику значимість має рівень комунікативної толерантності.

Мета статті полягає в огляді емпіричних результатів дослідження особливостей комунікативної толерантності курсантів академії порівняно зі студентами.

Визначено, що низький рівень комунікативної толерантності проявляється у низькій емпатії, у неприйнятті та нерозумінні індивідуальності іншого, у категоричності в оцінках інших людей, у невмінні приховувати ставлення до партнера по спілкуванню, у прагненні перевиховати або підігнати партнера по спілкуванню під себе, у невмінні прощати помилки, у низькій емпатії, у низькій адаптації до особистості або настрою (болю, втоми, тощо) іншої людини. Низька комунікативна толерантність може також проявлятися у вигляді завуальованої або відкритої жорстокості до інших.

Встановлено, що студенти психологічного факультету мають більш високий рівень емпатії та комунікативної толерантності, зокрема соціальної толерантності порівняно із курсантами, а також більш високий рівень розвитку толерантності як особистісної риси.

Результати дослідження говорять про те, що на сучасному етапі реформування вищої освіти професійне навчання майбутніх працівників пенітенціарної служби повинне бути направлено не тільки на формування професійних знань та умінь, але й на формування особистості майбутнього фахівця, зокрема його комунікативної толерантності до різних категорій груп професійного спілкування. На вирішення цієї проблеми будуть направлені наші подальші розвідки.

Ключові слова: спілкування, толерантність, комунікативна толерантність, емпатія, комунікативна компетентність, особистість.

Penitentiary service employees professional work requires certain personal and communicative competencies, as this work includes communications with different people: convicts, colleagues, visitors, etc. Thus, communicative tolerance is very important for the specialists.

The article purpose was to present the empirical study revealing communicative tolerance of the academy military students in comparison with civil students.

Low communicative tolerance was revealed and it was manifested via: low empathy, rejection and misunderstanding of another's personality, big bow-wow assessments of other people, inability to hide attitude to a communicative partner, desire to re-educate a communicative partner or make fit them to one's own views, inability to forgive mistakes, poor adaptation to personal traits or mood (pain, fatigue, etc.) of another person. Low communicative tolerance appeared also as veiled or overt cruelty to others.

Civil students from the Faculty of Psychology had higher empathy and better communicative tolerance, in particular social tolerance, compared to military students, as well as better developed tolerance as a personality trait.

The study results suggested that, at the current stage of higher education reforms, professional training of future penitentiary staff should be aimed not only at professional knowledge and skills, but also at formation of future specialists' personality, including their communicative tolerance to different groups that would be met by them during professional communication. Our further investigations will be aimed at this problem solving.

Key words: communication, tolerance, communicative tolerance, empathy, communicative competence, personality.

Постановка проблеми. Професійна діяльність працівників кримінально-виконавчої служби вимагає від фахівців певних особистісних і комунікативних компетенцій, адже ця діяльність пов'язана зі спілкуванням із різними людьми: засудженими, колегами, відвідувачами тощо. Спілкування у цьому контексті виступає полем для виконання дуже широкого спектру професійних завдань і від його ефективності залежить загальна якість професійної діяльності. Дуже велику значимість має комунікативна толерантність працівників кримінально-виконавчої служби як характеристика особливого ставлення до інших людей (груп людей), що, окрім

усього іншого, виражає здатність фахівця переносити неприємні або неприйнятні якості, вчинки партнерів по соціальним і професійним відносинам. На жаль, професійне навчання майбутніх працівників пенітенціарної служби направлено виключно на формування професійних знань та умінь, а не на формування особистості майбутнього фахівця, зокрема його комунікативних компетенцій і комунікативної толерантності до різних категорій груп професійного спілкування. На наш погляд, на сучасному етапі реформування професійної освіти саме на розвиток особистості курсантів насамперед має спрямовуватися професійна підготовка в Академії

ДПтС, що вимагає від психологічної науки ретельного вивчення змісту, структури й умов формування комунікативної толерантності в умовах вищої професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науковій літературі існує низка основних визначень феномену толерантності, наприклад: терпіння, терпимість; адаптація як пристосування людини до чого-небудь; стійкість, витривалість (до стресу, до конфлікту та ін.); допущення, дозвіл (різних точок зору, цінностей, ідеалів); прийняття (іншого); прагнення досягти розуміння з іншими, узгодити різні установки, мотиви, орієнтації, не вдаючись до насильства і придушення людської гідності.

Крім того, спілкування та толерантність розглядаються науковцями як дві взаємодоповнюючі сторони соціальної взаємодії особистості. Спілкування виникає на основі якоїсь спільної позиції, загального інтересу, змісту або способу дії. Толерантність реалізується у процесі спілкування як специфічна форма взаємодії людей. Дослідниками також визначається, що спілкування може бути конструктивним тільки тою мірою, якою розвинена комунікативна толерантність [10]. Так, Н.В. Недорезова, розглядаючи питання про місце толерантності у структурі спілкування, доходить висновку, що толерантність є «внутрішньою основою спілкування, вираженою в емпатії та соціальному інтелекті як здатності налаштуватися на емоційну хвилю іншого у комунікативній спрямованості» [8].

Толерантність, на думку П.Ф. Дашкуєвої, проявляється у трьох змістових компонентах спілкування: комунікативному – через обмін інформацією між людьми; інтерактивному – завдяки процесу реальної взаємодії між людьми, узгодження їх дій і впливу на настрої, поведінку і переконання співрозмовника; перцептивному – за допомогою встановлення взаєморозуміння у процесі сприйняття один одного партнерами по спілкуванню [6].

Визначається також, що толерантність може актуалізуватися щодо різних об'єктів, тому найчастіше виділяють ауто толерантність як наслідок рефлексивності особистості, міжособистісну і міжгрупову толерантність [1].

Комунікативна толерантність, як визначають деякі наукові джерела, передбачає вплив на поведінку партнера за свідомого управління власною поведінкою у різних ситуаціях спілкування; вміння знаходити правильні форми спілкування з різними людьми; співвідносити свою поведінку з моральними нормами; входити у наявну ситуацію спілкування; знаходити теми спілкування; уникати конфліктів у спілкуванні та ін. [9]. При побудові стратегії взаємодії у процесі спілкування комунікативна толерантність дозволяє партнерам розуміти, приймати, розділяти мотиви, цілі, установки один одного.

Несформованість комунікативної толерантності та негативна комунікативна установка, на думку В.В. Бойко, виражаються у таких поведінкових реакціях, як завуальована або відкрита жорстокість до людей, схильність до необгрунтованих негативних узагалю-

вань у сфері взаємин і соціальної діяльності [4]. Інші автори також пишуть про комунікативну інтолерантність, розуміючи під нею відстоювання власної думки, негативну оцінку чужої позиції, рішення проблем із позиції владних відносин.

Як механізми толерантності розглядається, по-перше, здатність індивіда до гальмування, стримування несприятливих реакцій, сформованість вольових якостей, по-друге, здатність адекватно оцінювати значимість ситуації та переоцінювати її, встаючи на точку зору «іншого», здатність до перебудови неадекватних установок, відносин, конструктивів. Толерантність проявляється у формі емпатії, самоконтролю, витримки й інтелектуальної переоцінки ситуації [5].

Таким чином, аналіз сучасних уявлень про комунікативну толерантність показав, що це стійка характеристика особистості та водночас показник комунікативної компетентності, який проявляється у високій емпатії, терпимості, витривалості, самоконтролі, дозволі іншим мати власну точку зору, цінності, ідеали тощо, у високій адаптації до особистості іншого (до його настрою, болю, мовлення, тощо), у прийнятті інших людей і прагненні досягти розуміння.

Незважаючи на достатню розробленість теоретичних аспектів проблеми комунікативної толерантності, у науковій літературі досить мало зустрічається емпіричних праць. Досліджень особливостей і рівня комунікативної толерантності працівників кримінально-виконавчої служби майже не існує.

Серед зарубіжних колег проблемою вивчення феномену толерантності та комунікативної толерантності займалися В. Бойко, Г. Безюлева, П. Дашкуєва, Ю. Каряпіна, Г. Олпорт, Д. Плешакова, Г. Шеламова та ін. Серед сучасних вітчизняних дослідників проблеми можна виділити З. Агеєву, О. Гриву, Ю. Карлюка, О. Саннікову, А. Скока, Л. Харченко та ін.

Актуальність і не розробленість проблеми, особливо у контексті професійного навчання курсантів Академії ДПтС України, дало нам підстави для її вивчення.

Тож метою статті є огляд результатів емпіричного дослідження особливостей комунікативної толерантності курсантів Академії ДПтС.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження проводилося протягом 2020–2021 навчального року на базі Академії Державної пенітенціарної служби України в м. Чернігів. У ньому взяли участь 154 особи, а саме курсанти відділення «правоохоронна діяльність» і студенти напрямку «психологія». Як методи емпіричного дослідження особливостей комунікативної толерантності курсантів нами були обрані наступні діагностичні методики: «Опитувальник загальної комунікативної толерантності» В.В. Бойка, методика «Індекс толерантності» Г.У. Солдатової та співавторів, методика «Діагностика рівня емпатії» І.М. Юсупова. Для порівнянь середніх показників за методиками у двох групах досліджуваних (курсантів і студентів) використовувався t-критерій Стьюдента.

Опис методів дослідження. Для діагностики рівня емпатії ми обрали методику І.М. Юсупова. Вона складається із 36 тверджень, які респондент повинен оцінити у відповідності зі своїм звичайним станом чи поведінкою за п'ятибальною шкалою Лікерта. Методика дає змогу визначити загальний рівень емпатійності особистості.

Для діагностики загального рівня толерантності у групах респондентів ми використовували методику «Індекс толерантності» Г.У. Солдатової та співавторів. Методика містить 22 твердження, що респондент оцінює за ступенем своєї згоди чи незгоди від «абсолютно не згоден» до «повністю згоден», ступень згоди оцінюється діагностом від 1 до 6 балів. Методика дозволяє оцінити як загальний прояв толерантності особистості, так і рівень етнічної, соціальної й особистісної толерантності (як риси особистості).

Показники та шкали комунікативної толерантності досліджувалися нами за допомогою методики «Опитувальник загальної комунікативної толерантності» В.В. Бойка, що складається із 45 тверджень і чотирьох варіантів їх оцінки від «неправильно» до «дуже правильно». Методика дає змогу визначити загальний рівень комунікативної толерантності особистості та визначити основні установки у ставленні до інших людей і поведінкові патерни у спілкуванні. У цій методиці високий рівень комунікативної толерантності виражений у низьких балах за представленими дев'ятьма шкалами методики та навпаки.

Основні результати дослідження. Представимо статистичний аналіз отриманих емпіричних даних за трьома методиками.

У таблиці 1 представлено порівняльні результати діагностики емпатії та толерантності курсантів і студентів Академії.

Результати діагностики, представлені у таблиці, виявили низький рівень емпатії у 21,4% курсантів і 12,3% студентів; високий рівень – у 15,6% і 17,9% відповідно. Тож більшість курсантів (63,0%) і студентів (69,8%) проявляють середній рівень розвитку емпатії.

Також виявлено, що толерантність як особистісна риса на високому рівні наявна у 8,3% курсантів і 22,6% студентів-психологів, а високий рівень соціальної толерантності проявлений у 8,7% і 16,3% відповідно. Низький рівень етнічної толерантності діагностовано у 8,8% респондентів-курсантів і 5,4% студентів. Загальний низький рівень толерантності

виявлено у 6,6% і 6,8% респондентів відповідно. Тож більшість курсантів (85,1%) і студентів (70,6%) проявляють середній рівень толерантності, як соціальної й етнічної, так і загальної.

Рівень загальної комунікативної толерантності курсантів і студентів досліджувався за допомогою методики В. Бойко, результати представлені у таблиці 2.

Отже, з таблиці можна побачити, що курсанти порівняно зі студентами-психологами проявляють більш низький рівень загальної комунікативної толерантності та її компонентів. Так, високий рівень прийняття та розуміння іншої людини за результатами нашого емпіричного дослідження має 23,7% студентів і 4,9% курсантів; високий рівень здатності адаптуватися до особистості партнера по спілкуванню – 18,5% студентів і 7,2% курсантів; високий рівень вміння приховувати своє ставлення до іншого, що говорить про високий рівень саморегуляції емоцій, проявлений у 21,3% студентів-психологів та у 3,9% курсантів; а вміння прощати помилки іншого – у 22,5% та 11,3%. Загальний показник комунікативної толерантності також відрізняється у двох групах респондентів. Так, високий рівень комунікативної толерантності діагностовано у 19,7% студентів та у 10,2% курсантів, а низький рівень – у 6,2% студентів та у 23,3% курсантів. Взагалі у більшості респондентів проявлений середній рівень комунікативної толерантності та її показників.

Порівняльний аналіз рівня розвитку компонентів комунікативної толерантності у двох групах респондентів здійснювався за допомогою комп'ютерної програми SPSS 17.0., його результати представлені у таблиці 3.

Із результатів, представлених у таблиці 3, бачимо наявність значимих відмінностей у середніх показниках емпатії, толерантності та комунікативної толерантності у двох вибірках – курсантів правоохоронної діяльності та студентів-психологів. Так, рівень відхилення у розвитку емпатії, соціальної толерантності й у загальному показнику комунікативної толерантності у групі курсантів ф групі студентів відрізняється на рівні $p < 0,01$, що говорить про значимі відхилення у розвитку цих показників, а показники соціальної й особистісної толерантності – на рівні $p < 0,05$. Тож можна зробити висновок про різницю у рівні розвитку досліджуваних показників у курсантів і студентів.

Таблиця 1

Рівень емпатії й індекс толерантності курсантів і студентів

	Курсанти			Студенти		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Рівень емпатії	15,6	63,0	21,4	17,9	69,8	12,3
Етнічна толерантність	7,9	83,3	8,8	19,7	74,9	5,4
Соціальна толерантність	8,7	81,9	9,4	16,3	80,5	3,2
Толерантність як риса особистості	9,6	86,9	3,5	19,0	73,2	7,8
Загальний індекс толерантності	8,3	85,1	6,6	22,6	70,6	6,8

Рівень загальної комунікативної толерантності курсантів і студентів

	Курсанти (у%)			Студенти (у%)		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Неприйняття (нерозуміння) індивідуальності іншого	4,9	62,8	32,3	23,7	68,1	8,2
«Я» як еталон при оцінці інших	6,7	63,5	29,8	14,8	80,1	5,1
Категоричність або консерватизм в оцінках інших	6,3	69,4	24,3	18,4	73,7	7,9
Неприховування ставлення до партнера по спілкуванню	3,9	76,4	19,7	21,3	70,6	8,1
Прагнення перевиховати партнера	7,1	85,9	6,8	8,2	87,2	4,6
Прагнення підігнати партнера під себе	16,2	71,5	12,3	19,6	76,6	3,8
Невміння прощати іншим помилки	11,3	69,3	19,4	22,5	71,8	5,7
Нетерпимість до дискомфорту, що створений іншими	17,3	68,2	14,5	23,1	67,8	9,1
Невміння пристосовуватися до особистості іншого	7,2	79,9	12,7	18,5	74,4	7,3
Загальна комунікативна толерантність	10,2	66,5	23,3	19,7	74,1	6,2

Таблиця 3

Порівняльний аналіз рівня розвитку емпатії та комунікативної толерантності студентів і курсантів Академії ДПтС (t-критерій Стьюдента)

	Група 1 (курсанти)	Група 2 (студенти)	P
Емпатія	20,59	24,81	0,01
Етнічна толерантність	16,37	17,06	-
Соціальна толерантність	15,26	17,12	0,05
Толерантність як риса особистості	13,65	16,73	0,05
Індекс толерантності	14,21	17,38	0,01
Загальний показник комунікативної толерантності	46,93	52,35	0,01

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Внаслідок результату проведеного теоретико-емпіричного дослідження, нами визначено, що низький рівень комунікативної толерантності проявляється: у низькій емпатії, у неприйнятті та нерозумінні індивідуальності іншого, у категоричності в оцінках інших людей, у невмінні приховувати ставлення до партнера по спілкуванню, у прагненні перевиховати або підігнати партнера по спілкуванню під себе, у невмінні прощати помилки, у низькій емпатії, у низькій адаптації до особистості або настрою (болю, втоми, тощо) іншої людини. Низька комунікативна толерантність може також проявлятися у вигляді завуальованої або відкритої жорстокості до інших.

Отримані емпіричні дані говорять про те, що студенти психологічного факультету мають більш високий рівень емпатії та комунікативної толерантності, зокрема соціальної толерантності порівняно із курсантами, а також більш високий рівень розвитку толерантності як особистісної риси.

Результати дослідження дають нам підстави зробити висновок про те, що на сучасному етапі реформування вищої освіти професійне навчання майбутніх працівників пенітенціарної служби повинне бути направлено не тільки на формування професійних знань та умінь, але й на формування особистості майбутнього фахівця, зокрема його комунікативної толерантності до різних категорій груп професійного спілкування. На вирішення цієї проблеми будуть направлені наші подальші розвідки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агеєва З. Комунікативна толерантність як елемент комунікативної компетентності особистості. *Вісник ІДУ*. 2012. № 1. С. 64–69.
2. Бацевич Ф.С. Лінгвокультурні аспекти комунікативної толерантності. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 5. С. 108–119.
3. Безюлева Г.В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. Москва : Вербум. 2003. 168 с.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Филин, 1996. 362 с.
5. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полі культурного середовища : монографія. Київ : Паран, 2005. 228 с.

6. Дашкуева П.В., Шахбанова П.Г. Теоретический анализ коммуникативной толерантности. *Социально-политические проблемы современной России: Материалы научно-практической конференции*. Москва : Московский институт управления и права. 2016. С. 76–79.
7. Євдокімова О.О., Пономаренко Я.С. Комунікативна толерантність поліцейських у контексті їх комунікативної компетентності. *Право і безпека*. 2019. № 2 (73). С. 101–108.
8. Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников : дис. ... канд. псих. наук. Москва. 2005. 189 с.
9. Карлюк Ю.Я. Комунікативна толерантність як детермінанта професійної компетентності сучасного психолога. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 5. Т. 1. С. 94–99.
10. Олпорт Г. Природа предубеждения. *Век толерантности*. 2003. № 6. С. 39–50.
11. Товстокора Ю.В. Дослідження комунікативної толерантності молоді до соціальних груп які дискримінуються у суспільстві. *Тенденції розвитку психології та педагогіки: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 4–5 листопада 2016 р.)*. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». 2016. Вип. 4. С. 79–81.

Новікова Ж. М.

*кандидат психологічних наук,
асистент кафедри теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОВІДНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ І РІВНЯ ЗДАТНОСТІ ДО САМОУПРАВЛІННЯ У СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

RESEARCH OF LEADING MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION AND LEVEL OF ABILITY TO SELF-GOVERNANCE IN STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING

У статті здійснено теоретичне й емпіричне дослідження особливостей механізмів психологічного захисту та здатності до самоуправління у студентів психологів. Мета дослідження – емпірично встановити основні типи механізмів психологічного захисту і рівень здатності до самоуправління студентами психологами під час дистанційного навчання. Встановити вплив механізмів психологічного захисту на здатність до самоуправління студентами психологами. Теоретичний аналіз за темою дослідження показав, що самоуправління є важливим компонентом у структурі особистості, який бере участь у регуляції активності індивіда. Самоуправління визначається як багатоструктурне явище, яке включає такі елементи, як аналіз суперечностей, прогнозування, цілепокладання, формування критеріїв оцінки якості, прийняття рішень до активних дій, контроль і корекцію. Здатність до самоуправління важлива якість людей юнацького віку, які зіштовхуються з новими реаліями життя. Емпіричне дослідження проводилося серед студентів психологів, котрі навчаються у дистанційній формі. Учасниками емпіричного дослідження стало 32 студенти. Методами дослідження слугували методики: «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Еришева, Є.Б. Клубова та ін.), «Здатність до самоуправління» (за Н.М. Пейсаховою). За результатами дослідження було встановлено, що для студентів психологів під час дистанційного навчання характерне використання таких механізмів психологічного захисту, як регресія, компенсація, заміщення та заперечення. Рівень сформованості здатності до самоуправління має середні показники. Проведений кореляційний аналіз довів негативний вплив таких механізмів психологічного захисту, як «регресія», «компенсація», «реактивне утворення» на загальний рівень здатності до самоуправління, цілеспрямованість, аналіз суперечностей. Встановлено позитивний кореляційний зв'язок між механізмом психологічного захисту «заперечення» та загальним рівнем здатності до самоуправління.

Ключові слова: студенти, механізми психологічного захисту, прийняття рішення, неусвідомлювані процеси.

There are to make theoretical and empirical research of special mechanisms of psychological protection and ability to self-management psychologist students in the article. The goal of the research was to install the general type mechanisms of psychological protection and level of ability to self-management psychologist students during distance study. The theoretical analyses on the topic of experience watched that self-management is the important component in the structure of the personality that participates in the regulation activity of the person. Self-management is definitely a multi structural phenomenon that has such components as analyses contradictions, prognosis, put the goal, a form of criteria check of quality, take the decision to activity, control, and correction. 32 students were the participants of research. The methods of research were the next methodic "Diagnosis of typologies of psychological protection (R. Plutchik in the adaptation of L.I. Wasserman, O.F. Erishev, E.B. Klubov, etc.)", "Ability to self-government (according to N.M. Peysakhova)". The results of the research were that the students- psychologist uses such mechanisms of psychological protection like during distance study regression, compensation, substitution, and denial. The level of ability to self-management is an average indicator. Correlation analyses confirmed negative influence such mechanisms of psychological protection like "regression", "compensation", "reactive formation" to general ability to self-management, put the goal, analyses contradictions. However, there were to install a positive connection between the mechanism of psychological protection "denial" and general ability to self-management.

Key words: students, mechanisms of psychological protection, decision making, unconscious processes.

Постановка проблеми. Зміни у сучасному освітньому процесі, дистанційне навчання в умовах пандемії COVID-19 безпосередньо впливають на вибір стратегій подолання, які використовують студентська молодь. Особливо це стосується самоуправління, пов'язаного з навчальним процесом, соціальною взаємодією у студентській групі, загальним розвитком молодої людини. На тлі зниженого психічного стану в умовах ізоляції, дистанційного навчання, що суттєво відрізняється від аудиторного, змінюються форми управління своєю активністю. Самоуправління є ключовим поняттям, яке вклю-

чено практично у всі види діяльності та залежить від характеру самої діяльності та сформованості структур особистості: рівня самооцінки, спрямованості, мотиваційної сфери тощо. Даних, що би вказували на зв'язок самоуправління із процесами, які відбуваються на несвідомому рівні, наприклад, із механізмами психологічного захисту, недостатньо.

Відомо, що механізми психологічного захисту усувають і послаблюють негативні, травмуючі та неприємні впливи на психіку людини, але водночас механізми психологічного захисту знижують активність людини у плані самоконтролю, самостій-

ного прийняття рішень, відповідальності, планування, контролю власної діяльності. Використання пасивних форм поведінки може призводити до серйозних труднощів у засвоєнні навчального та наукового матеріалу, викликатиме академічні труднощі.

Актуальність дослідження зумовлена недостатньою вивченістю здатності самоуправління студентів під час дистанційного навчання, а також взаємозв'язку між механізмами психологічного захисту та рівнем самоуправління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміна форми навчання призводить до необхідності підвищення рівня таких властивостей студентів, як здатність до прийняття самостійного рішення, відповідальність, самоконтроль, ініціативність. Здатність до самоуправління сприяє самореалізації студента під час навчання, а також у подальшій професійній діяльності.

О. Терехов визначає самоуправління як цілеспрямовані зміни, коли людина сама ставить цілі. Індивід активно керує своїми формами активності: спілкуванням, поведінкою, діяльністю, переживаннями. Автор зазначає, що самоуправління активується тоді, коли звичайні форми активності не призводять до бажаного результату. Науковець зосереджує увагу на тому, що самоуправління стає особливо актуальним у юнацькому віці, коли молода людина стикається з новими, незвичайними ситуаціями. О. Терехов визначає самоуправління як «цілеспрямовані зміни людини, яка самостійно керує формами своєї активності» [11, с. 209].

Здатність до самоуправління впливає на успішність у навчальній діяльності студентів і залежить від таких складників, як планування і прийняття рішення [2].

Проблеми прийняття рішення у навчальній діяльності відображені у роботі В.М. Чернобровкіна [10], де аналізувалися аспекти прийняття вчителями рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності, Було обґрунтовано відмінність поведінкового та діяльнісного рівня активності педагога. Учений доводить, що вміння приймати ефективні рішення пов'язані з діяльнісний рівнем активності людини. Суб'єктна позиція особи передбачає здатність чітко усвідомлювати мету, приймати рішення, визначати способи реалізації своїх дій і нести відповідальність.

Аналіз динаміки формування прийняття рішення у навчальній діяльності студентами встановив наявність єдиної психологічної структури діяльності, яка включає різні підсистеми (мотиви, цілі, прийняття рішення, програми, інформаційні основи діяльності тощо), які реалізуються в умовах учбово-професійного навчання. Конструктом, котрий розкриває психологічний зміст прийняття рішення, визначено феномен рефлексивності [3; 6; 7].

Ю.М. Слєпко [9] доводить, що прийняття рішень студентами залежить від способу опрацювання інформації. Прийняття рішень студентами першого курсу залежить від зовнішніх умов, від характеру отриманої навчально-професійної інформації. На відміну від них, студенти другого курсу, які про-

йшли період адаптації, більш схильні до управління інформаційними потоками за рахунок використання рефлексивних механізмів.

Т. Борзова та Є. Плотнікова пов'язують здатність до самоуправління з такими поняттями, як «само-реалізація» і «самоактуалізація». Самоактуалізацію автори розглядають як мотив, який призводить для особистісного зростання. Самореалізація – процес реалізації себе у соціумі, пошук свого життєвого шляху, своїх цінностей [1, с. 136].

У багатьох дослідженнях здатності до самоуправління береться за основу модель, запропонована Н. Пейсаховим. Автор розглядав самоуправління як здатність до аналізу суперечностей, прогнозування, цілепокладання, формування критеріїв оцінки якості, прийняття рішень до активних дій, спроможність до контролю та корекції. За поглядами науковця, самоуправління – це специфічний від діяльності, яка включає свідомо-вольову компоненту.

Спираючись на підхід до здатності до самоуправління Н. Пейсахова, Т. Зобніна виділяє 4 рівні в ієрархії самоуправління: авторегуляцію (мимовільну регуляцію процесів життєзабезпечення), саморегуляцію (самозміни, які відбуваються у межах норм, стереотипів і критеріїв, які склалися у суспільстві), самоуправління (цілісну систему самозмін, що включають прогнозування, цілепокладання і регуляцію активності), взаємоуправління (соціальне управління). Отже, авторка розглядає самоуправління як ієрархічну систему, складники якої можуть функціонувати з різним ступенем вольової регуляції. Саморегуляція є свідомим процесом, етапи якого відбуваються з різним ступенем за якістю й інтенсивністю вольового зусилля [4, с. 512–513].

Водночас функціонування особистості відбувається на різних рівнях психіки як на свідомому, так і несвідомому. Дистресові фактори, які виникають у суспільному й індивідуальному житті особистості, призводять до необхідності використовувати адаптивні стратегії, що частіше відбуваються на несвідомому рівні. Однією з таких стратегій, які виділяються у психології, є механізми психологічного захисту. Є. Романова та Л. Гребенніков [8] аналізуючи сучасний стан проблеми механізмів психологічного захисту, характеризують механізми психологічного захисту як способи компромісного співіснування у соціумі, ефективної адаптації, збереження біологічного, інтрапсихічного та поведінкового гомеостазу. Автори вказують на те, що порушення процесу соціалізації індивіда призводить до ненормативного функціонування механізмів психологічного захисту. Виходячи з цього, механізми психологічного захисту, які повинні сприяти адаптації людини, навпаки, призводять до дезадаптації, порушення поведінки та навіть до невротичних і девіантних реакцій.

Особливу увагу Є. Романова та Л. Гребенніков звертають на теоретичну модель захисту Р. Плутчика, яка базується на загальній психоеволюційній теорії емоцій. Використання механізмів психологічного захисту, за Р. Плутчиком, є похідними від базово-

вих емоцій. Автор визначає психологічний захист як послідовне викривлення когнітивної й ефективної складових частин образу реальної ситуації з метою послаблення емоційного напруження. Суб'єктивне викривлення може відбуватися шляхом ігнорування інформації, її забування або інтерпретуванням у зручний для індивіда спосіб.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Виходячи з важливості сформованості у студентів здатності до самоуправління, яке пов'язано з професійним самовизначенням, навчанням, визначенням власної позиції, будівництвом взаємовідносин з однокурсниками та викладачами, особливості цього процесу розглядалися у психології у різних контекстах. Водночас більша частина досліджень спрямована на встановлення взаємозв'язків між процесами, що відбуваються на свідомому рівні особистості, тож вплив неусвідомлених процесів на специфіку самоуправління студентів не розглянуто достатньо повно. Хоча відомо, що неусвідомлювані процеси слугують не тільки для самозбереження людини, зниження тривожності, а і впливають на формування, розвиток і підтримку роботи різних психічних функцій.

Мета дослідження – емпірично дослідити основні типи механізмів психологічного захисту і рівень здатності до самоуправління студентами психологами під час дистанційного навчання. Встановити вплив механізмів психологічного захисту на здатність самоуправління студентами психологами.

Наукове обґрунтування методології проведеного дослідження. Для реалізації мети та завдань дослідження використано теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняльний аналіз, абстрагування, узагальнення та систематизацію. Емпіричні методи включають тестові методики: «Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Еришева, Є.Б. Клубова та ін.)», «Здатність до самоуправління (за Н.М. Пейсаховою). За допомогою методики «Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Еришева, Є.Б. Клубова та ін.)» досліджено систему механізмів психологічного захисту, встановлено провідні й оцінено ступень напруженості кожного з них. Методика «Здатність до самоуправління (за Н.М. Пейсаховою) спрямована на встановлення рівня сформованості таких показників, як прогнозування, цілепокладання, планування, прийняття рішення, критерії оцінки якості, самоконтроль.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 32 студенти психологи першого курсу.

За результатами проведеної методики «Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Еришева, Є.Б. Клубова та ін.)» було встановлено, що за механізмом психологічного захисту «регресія» 6 студентів отримали показники від 6 до 70 перцентилів, 26 студентів – від 80 до 99 перцентилів. За механізмом психологічного захисту «заміщення» у 19 студентів встановлено показники від 0 до 77 перцентилів, показники

13 студентів – від 84 до 99 перцентилів. Напруженість механізму психологічного захисту «витіснення» сягає від 0 до 76 перцентилів у 25 студентів, від 87 до 98 перцентилів – у 8 студентів. Механізм психологічного захисту «компенсація» знаходиться у межах нормативних показників від 5 до 78 перцентилів у 16 студентів, активно використовують цей механізм 16 студентів, показники коливаються від 88 до 99 перцентилів. За механізм психологічного захисту «реактивне утворення» нормативні показники 19 до 76 перцентилів отримало 26 студентів, високу напруженість механізму встановлено від 87 до 99 перцентилів лише у 6 студентів. За результатами дослідження механізму психологічного захисту «заперечення» встановлено, що 13 студентів отримало від 13 до 61 перцентилів, 19 студентів мають високі показники – від 79 до 97 перцентилів. Встановлено, що 21 студент отримав за механізмом психологічного захисту «проекція» показники у межах норми від 6 до 27 перцентилів, 11 студентів мають високі показники від 64 до 99 перцентилів. Останній механізм, досліджений за вказаною методикою, – «інтелектуалізація». 22 студенти мають показники від 6 до 59 перцентилів, 10 студентів – від 76 до 92.

Таблиця 1
Показники середнього значення механізмів психологічного захисту

регресія	заміщення	витіснення	Компенсація	реактивне утворення	заперечення	проекція	інтелектуалізація
82,25	70,5625	59,875	75,28125	57,0625	65,90625	42,8125	45,8125

Проведений аналіз кількісних показників і середніх значень встановив, що для студентів психологів характерне використання таких механізмів психологічного захисту, як регресія, компенсація, заміщення та заперечення. Регресія – це механізм психологічного захисту, якому притаманне повернення на ранній, примітивний спосіб реагування. Особа не розвивається психічно і деколи повертається до дитячих звичок. Стійкі регресії виявляються у тому, що людина виправдовує свої вчинки з позиції мислення дитини, не визнає логіки, обстоює думки попри справедливі аргументи співрозмовника. Компенсація – це несвідома спроба подолання реальних і уявних недоліків у собі. Компенсаторна поведінка універсальна, оскільки досягнення статусу, підтримання адекватного рівня самооцінки є важливою потребою майже всіх людей. Компенсація може бути соціально прийнятною (сліпий стає знаменитим музикантом) і непринятною (компенсація низького зросту – прагнення до влади й агресивність). Також

виділяють пряму компенсацію (прагнення до успіху в явно програшній сфері) та непрямую (прагнення утвердити себе в іншій сфері). Механізм психологічного захисту «заміщення» проявляється у розрядці пригнічених емоцій за рахунок їх перенесення на об'єкти, які становлять меншу загрозу або є більш доступними, ніж ті, що викликали негативні емоції та почуття. Заперечення – це механізм відкидання думок, почуттів, бажань, потреб або реальності, що є неприйнятними на свідомому рівні. Цей механізм часто використовується у випадках кризових ситуацій (невеликовна хвороба, наближення смерті, втрата близької людини). Усуваючи певну інформацію, заперечення допомагає уникнути тривожних станів, але і спотворює сприйняття дійсності.

Таблиця 2

Рівень напруженості	Середні значення показників (у процентилях)	Кількість досліджуваних
у межах нормативних показників	від 24 до 59	12
високий рівень	від 60 до 99	20

Аналіз середніх показників за усіма механізмами психологічного захисту встановив, що 20 студентів (67,5%) мають високий рівень напруженості механізмів психологічного захисту.

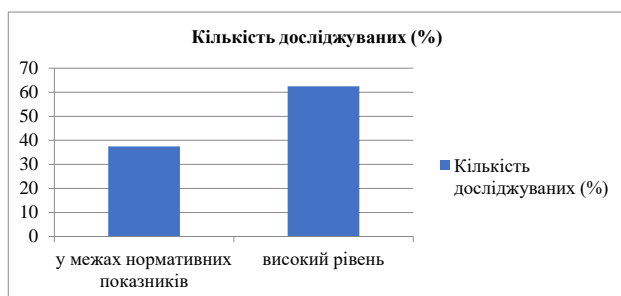


Рис. 1. Показники рівня використання механізмів психологічного захисту

Наступним кроком дослідження було проведення методики «Здатність до самоуправління (за Н.М. Пейсаховою), за допомогою якої було встановлення рівень сформованості таких показників, як прогнозування, цілепокладання, планування, прийняття рішення, критерії оцінки якості, самоконтроль.

Аналізуючи показники за кожною шкалою, було встановлено показники нижчий від середнього

за шкалою «Аналіз суперечностей або орієнтація в ситуації» отримало 5 студентів, середні показники – 22 студентів, вищий від середнього – 3 особи, високі – 2 досліджуваних. За шкалою «Прогнозування» показники нижчий від середнього мали 6 осіб, середні – 15 студентів, вищий від середнього – 6 осіб, високі – 5 осіб. Отримані результати за шкалою «Цілепокладання» вказують на низькі показники у 2 студентів, показники нижчий від середнього отримало 6 осіб, середні показники отримало 14 досліджуваних, показники вищий від середнього мають 9 досліджуваних, високі показники встановлено в 1 особи. Рівень показників за шкалою «Планування» у 1 досліджуваних має низьке значення, виділено рівень нижчий від середнього у 13 студентів, середній рівень розвитку планування встановлено у 14 студентів, рівень вищий від середнього отримало 3 осіб, високий – 1 особа. Показники за шкалою «Критерії оцінки якості» знаходяться на низькому рівні у 2 студентів, нижчий рівень від середнього виділено у 6 осіб, середні показники визначено у 19 осіб, вищий рівень від середнього зафіксовано у 5 студентів. Дані за шкалою «Прийняття рішення» вказують на наявність низького рівня у 3 досліджуваних, рівень нижчий від середнього зазначено у 7 осіб, середні показники отримали 12 респондентів, рівень вищий від середнього отримало 5 осіб, високі значення встановлено у 5 респондентів. За шкалою «Самоконтроль» 2 студентів отримало низькі показники, рівень розвитку самооцінки нижчий від середнього встановлено у 6 осіб, на середньому рівні розвитку самоконтроль знаходиться у 18 студентів, значення показників вищий від середнього за шкалою «Самоконтроль» встановлено у 6 студентів. Рівень значень за шкалою «Корекція» знаходиться на низькому рівні у 3 осіб, нижчий рівень від середнього зазначено у 7 досліджуваних, на середньому – у 18 осіб, на рівень вищий від середнього мають 4 особи. Рівень розвинуеності здатності до самоуправління знаходиться на низькому рівні та нижче від середнього у 8 студентів, на середньому рівні у 14 досліджуваних, на рівні вище від середнього у 10 студентів.

Аналіз середніх значень за кожною шкалою здатності до самоуправління виявив середній рівень сформованості всіх складників. Встановленні середні значення показників за кожною шкалою та загальною оцінкою здатності до самоуправління можна зробити висновки, що студенти більш активно використовують такі стратегії самоуправління, як прогнозування,

Таблиця 3

Середні значення показників рівня здатності до самоуправління

аналіз суперечностей	прогнозування	цілепокладання	планування	критерії оцінки якості	прийняття рішення	самоконтроль	корекція	загальна здатність до самоуправління
3,6	4,2	3,8	3,1	3,4	3,8	3,56	3,24	28

прийняття рішення та цілепокладання. Достатньо високий рівень розвитку прогнозування, вказує на те, що людина діє не спонтанно, а формує модель-прогноз, оснований на аналізі суперечностей між минулим і сьогоднішнім. У процесі прийняття рішення особа прагне знайти оптимальне рішення, яке передбачає поєднання сміливості й обачливості. Прийняття рішення включає не тільки обдумування подальших дій, а й перехід до активного їх втілення. Вміння ставити цілі, вибирати найкращі, вказує на спроможність особи формувати модель найкращого результату.

Найменш активно студенти використовують такі стратегії самоуправління, як планування і корекція. Відсутність навичок планування, формування моделі засобів досягнення мети та послідовності їх застосування може негативно впливати на рівень навчання студентів. Важливим є вміння корегувати свої дії, поведінку, стиль спілкування на етапі досягання мети, або активних дій.

Проведений кореляційний аналіз встановив стійкий зворотній кореляційний зв'язок між показниками механізму психологічного захисту «регресія» та самоуправління «цілеспрямованість» ($r = -0,46$, $p \leq 0,05$), між показниками механізму психологічного захисту «регресія» та загальним рівнем самоуправління ($r = -0,348$, $p \leq 0,05$). Отже, чим вищий рівень регресії, тим нижча здатність до визначення цілей і самоуправління, що вказує на зниження цілеспрямованості особистості при активному використанні заміщення.

Стійкий зворотній кореляційний зв'язок виявлено між показниками механізму психологічного захисту «компенсація» та самоуправлінням «аналіз суперечностей» ($r = -0,451$, $p \leq 0,05$), між показниками механізму психологічного захисту «компенсація» та загальним рівнем здатності до самоуправління ($r = -0,36$, $p \leq 0,05$). Активне використання механізму психологічного захисту «компенсація» знижує можливість людини об'єктивно аналізувати ситуацію, оцінювати реальний стан речей із минулим, сприятливі умови для виконання діяльності та визначення засобів для досягання мети. Компенсація знижує загальний рівень здатності до самоуправління. Розрахунок коефіцієнта кореляції, за Пірсоном, встановив значущий кореляційний зворотній зв'язок між показниками реактивного утворення та цілеспрямованості ($r = -0,39$, $p \leq 0,05$).

Взаємозв'язок між механізмом психологічного захисту «заперечення» та загальною здатністю до самоуправління має лінійний характер ($r = 0,41$, $p \leq 0,05$). Чим активніше студенти використовують заперечення, тим вищий рівень здатності до самоуправління.

Висновки з дослідження. За результатами проведеного дослідження було визначено, що під час дистанційної форми навчання студенти першого курсу профіль механізмів психологічного захисту включає такі механізми як регресія, компенсація, заміщення та заперечення. Встановлені результати надають можливість прогнозувати відхилення у поведінці.

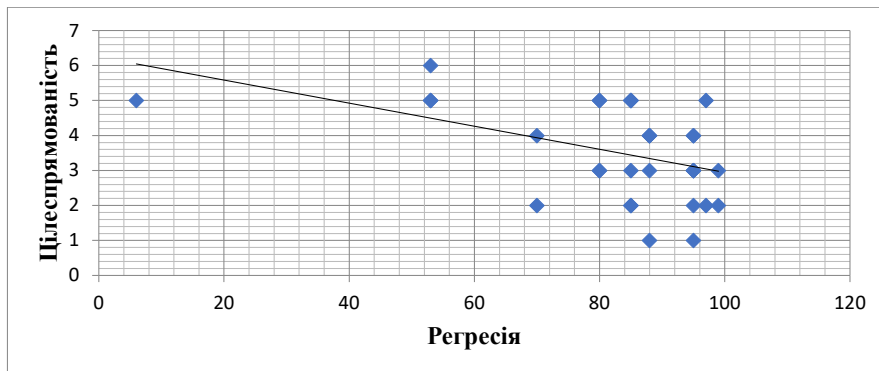


Рис. 2. Взаємозв'язок регресії та цілеспрямованості

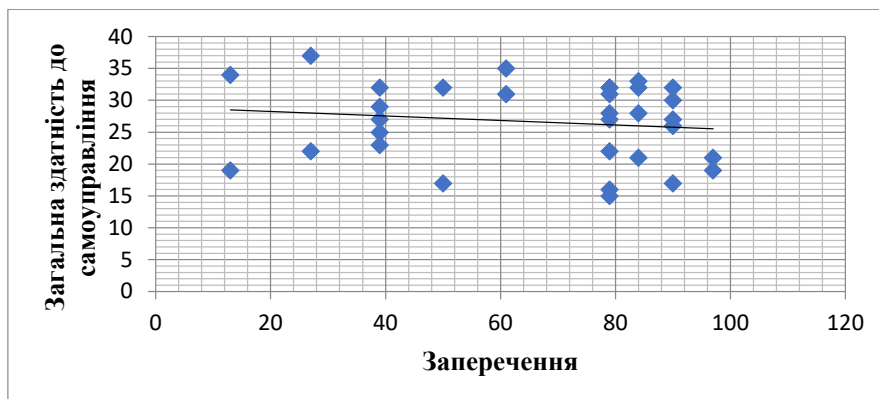


Рис. 3. Взаємозв'язок між запереченням і загальною здатністю до самоуправління

Регресія призводить у стані стресу до повернення до ранніх, незрілих форм поведінки і задоволення власних бажань. При компенсації індивід намагається виправити або знайти заміну реальному чи уявному, фізичному або психологічному відхиленню чи недорозвиненню. Заміщення проявляється спрямуванням емоцій, частіше гніву, на предмети, тварин і людей, які сприймаються як менш загрозливі, ніж ті, що реально викликали такі емоції. В основі заперечення лежить механізм зниження усвідомлення подій, елементів життєвого досвіду або почуттів, які є болісними при їх усвідомленні. Механізм психологічного захисту «заміщення» спрямований на зниження таких емоцій як страх і сором, компенсація – на страх і відчуття неповноцінності, заперечення пригнічує відчуття неповноцінності, регресія придушує відчуття провини, страх самостійності та ініціативи.

Дослідження здатності до самоуправління молоді є актуальним у зв'язку зі зміною форми навчання, яка передбачає більшу самостійність і самоконтроль, що сприятиме підвищенню рівні успішності у навчанні. Встановлено, що у студентів загальна здатність до самоуправління розвинена на серед-

ньому рівні. Найбільш активно студенти застосовують такі форми самоуправління, як прогнозування, прийняття рішення та цілепокладання.

Проведений кореляційний аналіз встановив тісний зворотній зв'язок між показниками механізму психологічного захисту «регресія» та загальним рівнем самоуправління і цілеспрямованістю, компенсацією й аналізом суперечностей, між показниками реактивного утворення та цілеспрямованості. Активність вказаних механізмів знижує здатність до самоуправління, визначення цілей і їх досягання, викривлює об'єктивну оцінку наявної ситуації. Водночас кореляційний аналіз встановив позитивний зв'язок між механізмом психологічного захисту «заперечення» та загальною здатністю до самоуправління. Можна припустити, що заперечення створює у індивіда відчуття безпеки, свободи, автономії, упевненість в успішності, що сприяє підвищенню рівня самоуправління, але надалі важливо дослідити, наскільки буде результативним, довготривалим самоуправління, якщо воно активується у симбіозі з механізмом психологічного захисту «заперечення».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Борзова Т.В., Плотникова Е.С. Самореализация студентов с разным уровнем способности к самоуправлению. *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема*. 2020. № 4 (41). С. 126–139.
2. Брюхова Н.Г. Способность студентов к саморазвитию в их нравственном самоопределении и принятии решений. *Акмеология. Личностно-профессиональное развитие человека (возрастные, гендерные и межкультурные аспекты)*. 2018. № 3. С. 39–43.
3. Войнова В.И., Костина Л.О., Сергеева М.А. и Кубекова А.С. Психологические особенности процесса принятия решения студентами вузов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2019. № 2. Т. 7. С. 1–7.
4. Зобнина Т.В. Воля в структуре процесса самоуправления. *Современные исследования социальных проблем*, 2015. № 5 (49). С. 510–518.
5. Конопак І.А., Кульмін М.Ю. Связь жизнестойкости и принятия решений в ситуации неопределенности различного рода у студентов и школьников. *Сибирский психологический журнал*. 2014. № 54. С. 176–195.
6. Перикова Е.И., Ловягина А.Е., Бызова В.М. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности. *Science for Education Today*. 2019. № 4. Т. 9. С. 19–35.
7. Поміткіна Л.В. Розвиток особистісної готовності студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення з професійного самовизначення. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. 2013. Т. 2. Вип 10 (91). Психологічні науки. С. 258–262.
8. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи : Издательство «Талант», 1996. 144 с.
9. Слепко Ю.Н. Формирование компонента психологической структуры деятельности «принятия решения» в период обучения в вузе. *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 2. С. 142–147.
10. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 448 с.
11. Терехов А.А. Влияние способности самоуправления на самореализацию личности студентов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009. № 4. С. 208–215.

Савицька Т. В.

викладач

*Навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян
Полтавського державного медичного університету*

Горбенко Є. В.

викладач

*Навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян
Полтавського державного медичного університету*

Маджар Н. М.

викладач

*Навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян
Полтавського державного медичного університету*

СТРАТЕГІЯ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ НА ПРОПЕДЕВТИЧНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

STRATEGY FOR OVERCOMING STRESS STATED BY FOREIGN STUDENTS AT THE PROPAEDEUTIC STAGE OF EDUCATION

Стрес є невід'ємною частиною життя кожного студента, зокрема іноземного. З одного боку, він допомагає пристосовуватись до нових умов проживання та навчання, з іншого – впливає на працездатність та продуктивність. Зазвичай саме стрес спонукає особистість мобілізувати сили для подолання перешкод, позитивно впливає на наш організм, якщо не має затяжного та систематичного характеру, хоча поняття «стрес» має переважно негативні конотації, такі як переживання, відчуття безпорадності, безсилля, відчаю. Знервованість, замкнутість, конфліктність, байдужість, неуспішність, відсутність інтересу до навчання свідчать про наявність труднощів адаптаційного періоду. Наш світ із підвищеним темпом життя, динамічними змінами, очікуваннями вимагає формування здатності до адекватного реагування на повсякденні критичні ситуації зі збереженням працездатності та психологічної стійкості, що має велике практичне значення, оскільки стресостійкість захищає особу від дезінтеграції, особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, психічного здоров'я.

Особистісні характеристики й риси вікової групи студентства переважно перебувають у стані формування й становлення. В умовах багатонаціональної студентської аудиторії опиняються особи з різною ментальністю, світоглядом і сприйняттям дійсності. Формування стійкості до стресу для студента – це ключ до його ефективної діяльності, успішної адаптації в усіх сферах, зокрема, до навчання в закладі вищої освіти.

У статті проаналізовано дослідження щодо впливу емоційних переживань, стресу та стресостійкості на процес адаптації іноземних студентів до нових умов життя та навчання. Узагальнено психологічні особливості емоційних переживань інокомунікантів до університетського етапу навчання та індивідуальні особливості їхньої поведінкової активності в стресових умовах. Наведено деякі шляхи супроводу студентів задля підтримки фізичного здоров'я та емоційного стану, впливу на навчальну активність студентів, підвищення їхньої стресостійкості.

Ключові слова: іноземний студент, інокомунікант, пропедевтичний етап, стрес, стресостійкість, психологічні особливості, адаптація, навчання, копінг-поведінка.

Stress is an integral part of every student's life, including a foreign one. On the one hand, it helps to adapt to new living and learning conditions, on the other hand, it affects efficiency and productivity. Usually, it is stress that motivates a person to mobilize forces to overcome obstacles, has a positive effect on our body if it is not protracted and systematic, although the concept of «stress» has mostly negative connotations such as sensations, sense of powerlessness, helplessness, despair. Nervousness, isolation, conflict, indifference, failure, lack of interest in learning indicates the difficulties of the adaptation period. Living in a face-paced world with dynamic changes and expectations requires the formation of the ability to adequately respond to everyday critical situations while maintaining efficiency and psychological stability, which is of great practical importance because stress protects a person from disintegration, personality disorders, psyche, creates inner harmony and health.

Personal characteristics and features of the age group of students, mostly in a state of creation and development. In a multinational student audience are people with different mentalities, worldviews and perceptions of reality. Formation of resilience to stress for the students is the key to their effective activity, successful adaptation in all areas and, in particular, to study in higher education institutions.

A research paper analyses the impact of emotional experiences, stress and resilience on the process of adaptation of foreign students to new living and learning conditions. The psychological features of emotional experiences of international communicators of the pre-university stage of study and individual features of their behavioral activity in stressful conditions are generalized. The paper shows the ways to support student's wellbeing and emotional state, factors influencing student learning and developing resilience.

Key words: foreign student, international communicators, propaedeutic stage, stress, stress resistance, psychological features, adaptation, training, coping behavior.

Стрес – це частина життя кожного студента, зокрема іноземного. Зміна навколишнього середовища й звичних умов, мови та сфери спілкування, ритму життя, інтенсивні розумові навантаження викликають емоційну напруженість, тривожний стан, негативно впливають на особистісний розвиток і психологічне здоров'я студентів першого року навчання. Формування стресостійкості як особистісної компетенції інокомуніканта на пропедевтичному етапі є важливою умовою адаптації до навчання у ЗВО.

Стрес розглядається нами як емоційна реакція організму людини на певну зміну умов існування, що активізує ресурси, готує до активних дій для вирішення проблеми. Загальновідомо, що сам по собі стрес не шкодить організму, а, навпаки, може викликати підвищення рівня дофаміну за умови успішного його подолання. Негативний вплив стресу на організм відбувається тоді, коли він має хронічний характер, тобто людина живе у постійному стресі тривалий період часу.

Метою статті є дослідження індивідуальних негативних емоційних переживань іноземного студента на початковому етапі навчання в умовах мовної ізоляції та стресу; визначення емоційних засобів регулювання поведінки, індивідуальних прийомів компенсації та подолання труднощів, особливостей прояву поведінкової активності в умовах пристосування до нового освітнього й соціокультурного простору; окреслення алгоритму дій викладача з розвитку емоційної компетентності студента, заходів формування стресостійкості, що допоможе швидко включитися в навчальний процес та сприятиме підвищенню якості підготовки.

Актуальною є проблема формування стресостійкості, яка сприяє збереженню фізичного та психічного здоров'я особистості. Сучасні дослідники звертають особливу увагу на виявлення детермінант стійкості до психічного стресу, її проявів у навчальній діяльності. Це відображено в роботах вітчизняних і зарубіжних авторів (К.К. Платонов, В.Л. Марищук, В.А. Бодров, Л.І. Андиферова, Р.С. Лазарус, С. Фолкман, Л. Перлін, С.М. Бужинська, Г.М. Дубчак, Т.В. Генералова).

Така якість, як стійкість, безумовно, має бути сформована у студентства, адже прояв стресу супроводжує студента під час адаптації та навчання в закладі вищої освіти, що супроводжується новими соціальними умовами та міжособистісними стосунками [7, с. 215].

Іноземний студент, який прибув до України задля отримання фахової вищої освіти, з першого дня стикається з безліччю проблем, однією з яких є неможливість здійснення комунікації рідною мовою. Процес адаптації є природним явищем для будь-якої особи, відмінними залишаються шляхи та способи пристосування.

Найчастіше, потрапляючи у незвичне середовище, людина відчуває паніку, дискомфорт, безпорадність, страх, відчуженість. Враховуючи різний рівень умов проживання, менталітет іноземних студентів різних країн, розуміємо, що адаптація від-

бувається специфічним та напруженим шляхом. Для повного звикання до нового місця проживання потрібні час, свідоме, моральне сприйняття того чи іншого суспільства. Перед інокомунікантом стоїть завдання зрозуміти усі його особливості, дослідити загрози, віднайти певні переваги та можливості. Серед основних чинників впливу на вибір способу адаптації іноземців виокремлюють фізіологічні, соціально-психологічні, юридичні, культурні (релігійні), матеріальні, комунікативні (лінгвістичні), освітні проблеми.

Пандемія коронавірусу та її негативні наслідки стали чималим психологічним випробуванням для багатьох студентів і викладачів. Синдром COVID-стресу спричинив занепокоєння, підвищену соціальну тривогу, нав'язливо-компульсивну поведінку, негативні емоції через відчуття нестабільності навіть у студентів, які навчаються у рідній країні. Це природно для ситуації невизначеності. Володіння студентом спеціальними навичками, які допомагають впоратися зі складними ситуаціями, надзвичайно спрощує процес адаптації до нових динамічних умов навчання.

Особливістю вікової групи студентства є те, що особистісні характеристики й риси цієї групи переважно перебувають у стані формування й становлення. В умовах багатонаціональної студентської аудиторії опиняються особи з різною ментальністю, світоглядом і сприйняттям дійсності. Також це люди з різним рівнем тривожності, комунікабельності, дисципліни тощо. Незважаючи на це, викладач має транслювати розуміння, доброзичливість, толерантність, повагу і, головне, рівне ставлення до кожного студента як до особистості.

Емоційні переживання та поведінкова активність інокомуніканта залежать від когнітивних процесів, способу мислення та об'єктивної оцінки ситуації, знання власних ресурсів, ступеня вираження вмінь і навичок управління стресом. Безумовно, характер поведінки в стресових ситуаціях однієї людини відрізняється від поведінки іншої людини в аналогічних умовах. Таким чином, постає проблема з'ясування особливостей індивідуальних емоційних переживань стресового характеру іноземного студента на початковому етапі навчання в умовах мовного бар'єру. За таких умов необхідною є вчасна ідентифікація викладачем рівня стресостійкості студентів задля подальшого коригування, формування й розвитку цієї компетенції у майбутніх лікарів. Наступним етапом є визначення емоційних засобів впливу, індивідуальних прийомів компенсації та подолання труднощів, особливостей прояву поведінкової активності в стресових ситуаціях.

Сьогодні науковий інтерес до проблеми формування стресостійкості студента в психологічній науці постійно зростає. У своєму дослідженні студентства як окремої вікової категорії Л. Коломієць та А. Степова визначили, що нова соціальна роль «студент» передбачає формування соціальної зрілості, залучення до нової системи відносин та набуття нових рис і якостей, а саме стресостійкості [6, с. 77].

У науковій літературі немає єдиного погляду на визначення поняття стресостійкості. Одні дослідники вважають, що стресостійкість полягає в здатності особистості успішно здійснювати окремі види діяльності у різноманітних ситуаціях [5, с. 176]. Інші вчені тлумачать його як уміння особистості сприймати й аналізувати власні емоції, дотримуватися великої витримки; здатність переносити вольові та емоційні навантаження без шкоди для соціуму та власного здоров'я [9, с. 314].

О.В. Джеджула, А.М. Гурич, М.С. Черпітав, І.В. Каськов у своїх працях наголошують на тому, що для формування стресостійкості та успішної копінг-поведінки у разі стресових ситуацій важливу роль відіграють ресурси людини, а саме матеріальні, фізичні, особистісні, інформаційні та інструментальні [4, с. 106].

Розгляду питань копінг-поведінки присвячена велика кількість досліджень, проведених останніми роками. Це пов'язано з тим, що в інокомуніканта першого року навчання зазвичай тільки починається формування соціальної зрілості, яке потребує неабиякої підтримки з боку його оточення. «Соціальна підтримка – це захист людини, який чинить перешкоди захворюванню у кризових та стресогенних ситуаціях і приводить суб'єкта до думки про те, що його люблять, цінують, про нього турбуються, що він є членом соціальної мережі й має з нею взаємні обов'язки» [3, с. 67]. Поняття «опанування» виходить за рамки змісту традиційно використовуваного терміна «копінг-поведінка». Опанування ситуацією характеризується здатністю своєчасно та чітко визначити причини виникнення стресу, вчасно й адекватно на них відреагувати. За необхідності доцільно переконати іноземного студента звернутися за професійною допомогою психолога. На думку окремих дослідників, в адаптаційному процесі розкриваються функціонально-динамічні характеристики особистості, спосіб її самовираження, ставлення до світу, а функції поведінки виходять за рамки мінімізації дистресу, реалізуються в перетворюючій діяльності, випереджаючому впливі на стресори, плануванні копінг-поведінки у часовій перспективі з урахуванням особливостей середовища [1, с. 19; 8, с. 204].

Загальновідомо, що адаптація інокомуніканта до навчання в закладі вищої освіти – це комплексний процес, обумовлений об'єктивними й суб'єктивними соціальними, психологічними, психічними, психофізіологічними, фізіологічними чинниками. Сам факт зміни країни, незнання мови спілкування й навчання, зміна системи навчання зі шкільної на вищу, невміння організувати самостійне життя у побуті, перший досвід організації самостійного навчання, нерозуміння шляхів подолання труднощів викликають невпевненість у власних силах. Завжди неоднозначно відбувається пристосування до нових вимог, контролю незнайомого середовища, прийняття норм моралі й культури.

Характерними ознаками неуспішної адаптації (деадаптації) вважаються стан напруженості слухача; зниження активності у навчанні та зниження

інтересу до громадської активності; погіршення поведінки; невдачі під час складання контролів, заліків, іспитів; втрата віри у свої можливості; розчарування у життєвих планах. Саме такі прояви систематично фіксують викладачі на початковому етапі навчання іноземних студентів. Вони стають чи не найпершими контактними особами, включеними в освітній і виховний процес. Саме викладачі-куратори спостерігають за ходом адаптації інокомуніканта й виконують низку практичних, теоретичних і методичних завдань, таких як вивчення й аналіз індивідуальних особливостей слухачів; виявлення суб'єктивних та об'єктивних критеріїв їхньої успішності; впровадження підходів психологічної підтримки ефективного включення студентів у навчальний процес та студентський колектив.

Результати навчальної діяльності іноземних студентів, «викладачам-кураторам яких притаманні емпатія, здатність до рефлексії, емоційна привабливість у поєднанні зі знанням предмета, завжди вищі за тих, що мають недостатньо розвинені особистісні компетенції» [2, с. 16].

Успішне входження в систему навчання іноземних студентів потребує психологічного супроводу, який зарадить дезадаптації в нових умовах. Основним підходом, який найчастіше використовується у роботі з іноземними студентами, є розвиток оптимізму як «щеплення» проти стресу (М. Селігман). Навчання опанування – це навчання життєвих навичок задля збільшення психосоціальної компетентності суб'єкта.

Увесь студентський загал, відповідно до рівня прояву стресостійкості у процесі навчання, класифікують на такі підгрупи: стресостійкі люди (готові до змін та легко до них пристосовуються); стресонестійкі люди (важко адаптуються до нових умов життя та складно змінюють власні установки, погляди та поведінку); стресотренуючі люди (завжди готові до змін та адаптуються поступово); стресогальмуючі люди (люди, що не здатні до змін під впливом навколишнього оточення). Саме на подолання напруження, зняття зайвої тривоги спрямована діяльність викладача-куратора як ментора та наставника. У переживанні стресу інокомунікант втрачає психічну гнучкість, сприймає життєві обставини надто прямолінійно та гостро, відчуває невизначеність і втрату опори.

Зазвичай організм реагує на стресову ситуацію несвідомо, незважаючи на те, якою вона мала би бути, і яким би мав бути навколишній світ. Ці стереотипи поведінки формують загальну життєву позицію людини.

Першочергове завдання викладача полягає в тому, щоби проаналізувати склад групи, поспілкуватися зі слухачами, викликати на відверту розмову про навчання у школі, склад сім'ї, мрії, плани на майбутнє тощо. У такій розмові викладач оцінює ступінь відкритості інокомуніканта, його бажання й готовність працювати. З перших занять доцільно вести спостереження за поведінкою, точніше реакціями студентів. Зазвичай стресонестійкі та стресогальмуючі особистості на занятті пасивні, безініціативні,

роздратовані. Саме ці студенти вимагають особливої уваги викладача, адже вони, сповільнюючи роботу групи, часто унеможливають досягнення мети заняття. Головне завдання викладача полягає в тому, щоби скоригувати дії всіх учасників навчального процесу, переключити увагу з проблемної теми, запобігти виникненню конфліктної ситуації.

За нашими спостереженнями, у студентів першого року навчання найчастіше несформованими є такі риси, як мотивація навчання в професії; готовність до самостійного життя; вміння раціонально здійснювати фінансові витрати; психологічна відповідальність за свої вчинки та рішення; відсутність навичок самоконтролю, саморегуляції своєї поведінки й діяльності; вміння правильно розподіляти свій робочий час. Водночас продовжується становлення особистості, адже формується нове середовище однолітків і дорослих, відбувається перегляд уявлень про себе і вимог до себе.

Серед профілактичних прийомів, що знижують стрес, на наш погляд, одними з найефективніших є розвиток здатності прогнозувати, уявляти власне майбутнє та планувати вибір певної стратегії опанування та подолання напруження, зняття зайвої тривоги, спроба перевизначити ситуацію, сприйняти певні труднощі як природний процес.

Знайомлячи студентів з алгоритмом роботи на пропедевтичному етапі, маємо чітко роз'яснити, які труднощі вони мають подолати найближчим часом, за допомогою яких ресурсів (внутрішня самоорганізація, раціональний розподіл часу й сил у навчальному режимі, усвідомлення життєвих цінностей, перспективних планів), якими є темпи адаптації та методи її прискорення. Чітке розуміння того, що чекає його у майбутньому, яке транслює досвідчений і переконаний у досягненні гарного результату викладач, зазвичай заспокоює студента, надає впевненості у власних силах, налаштовує на продуктивну роботу.

Безумовно, стресостійкість залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, а саме властивостей нервової системи, стану здоров'я, характеристик темпераменту, рис характеру, особливо таких, як оптимістичність, життєрадісність, критичність, відповідальність.

Через ретрансляцію наполегливості, вміння приймати рішення, осмислення результатів власних дій, здатність до самоконтролю викладачем підтримується боротьба зі стресом у групі студентів-початківців. Спілкування у позитивному ключі та допомога всередині самої групи теж відіграють дуже важливу роль. Взаємодія та єдність, дружні взаємини між студентами, що визначаються особливо значимими цілями спілкування, колаборація – все це підпорядковано досягненню необхідних результатів, успішному навчанню й збереженню емоційної стабільності здобувача вищої освіти.

Провідна роль у формуванні «оптимістичної, орієнтованої на успіх установки, яка є основою контролю та ефективного управління стресом», на наше переконання, належить викладачеві-мовнику. Саме він здатен вплинути на активність студентів у засвоєнні

української мови не тільки як засобу спілкування, але й як інструменту отримання якісної освіти.

Досвід роботи викладачів української мови як іноземної на пропедевтичному етапі свідчить про те, що чи не найкращою аргументацією та поштовхом до підвищеної активності є демонстрація можливості використання мовленнєвих навичок у майбутній професійній сфері. Формування комунікативної компетенції задля вільного спілкування з пацієнтом на клінічних кафедрах – це одна з головних вимог становлення конкурентоспроможного фахівця в сучасному світі. Уміння порозумітися з пацієнтом і швидко висловити свої ідеї – найголовніше завдання підготовки інокомуніканта.

Одним із чинників вдалого безстресового спілкування у групі є синхронізація активності студентів і викладача. Постійна взаємодія, використання позитивного фідбеку допомагають мотивувати групу, впливають на розвиток інтелектуальних умінь, сприяють формуванню навичок обмінюватися інформацією, ефективно управляти своєю діяльністю та часом, висловлювати власні думки, висувати ідеї, приймати нестандартні рішення, надавати дієву підтримку.

Випускники навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян серед значимих якостей викладача виокремили такі, як «знання предмета, позитивне ставлення до життя, готовність прийти на допомогу як у навчанні, так і у вирішенні повсякденних питань, здатність до співчуття й розуміння проблем іноземних студентів» [2, с. 16].

Викладач початкового етапу навчання покликаний знайти особливий підхід до кожного студента, допомогти позбутися власних страхів, подолати сором'язливість, страх помилитися, невпевненість у якості власних знань, негативний досвід невдалих відповідей, бажання сховатися від труднощів.

Зазвичай саме ці стресові фактори унеможливають активну роботу іноземного студента на початку навчання. Отже, заходами, що сприятимуть адаптації студентів, можуть стати соціально-психологічні тренінги, індивідуальні бесіди й консультації для студентів, спільні психолого-педагогічні семінари.

Вважаємо обґрунтованими такі рекомендації викладачам, що працюють з іноземними студентами першого року навчання.

1) Переконайте студентів пристати на нові для них умови навчання, не порушуючи норм та правил поведінки, регулярно відвідувати заняття, концентруючи свою увагу на навчанні.

2) Запевніть, що виконання рекомендацій викладачів щодо навчання допоможе в досягненні гарних результатів.

3) Заохочуйте до консультації з куратором з будь-яких питань, переконайте не тримати в собі негативні емоції, а обговорювати їх.

4) Допоможіть студенту чітко сформулювати свою мету, зазначте можливі шляхи її досягнення.

5) Створіть доброзичливу атмосферу на занятті.

6) Частіше цікавтеся думкою студентів про навчальний процес, аби викликати бажання висловити власну думку.

7) Допоможіть створити ланцюг відповідей, коли є хвилина на підготовку відповіді, аби спонукати кожного до висловлення своєї думки.

8) Частіше пропонуйте командні види роботи, що дадуть змогу студентам звикнути до нових умов, навчіть спілкуватись без остраху, висловлювати власну думку перед своєю групою.

9) Навчайте студентів адекватно сприймати конструктивну критику, переконайте, що критика – це позитивно. Спонукайте студентів ставити запитання не лише один одному, але й викладачу.

10) Донесіть до студентів думку про те, що помилки в процесі навчання – це нормально. На занятті слід постійно повторювати й пояснювати це, найважливіше – донести необхідність вчасного виправлення своїх помилок.

11) Допоможіть студенту не боятися спробувати щось нове для себе.

12) Навчіть студента радіти кожній маленькій перемозі, кожному дню.

Підсумовуючи, зазначимо, що процес формування стресостійкості як особистісної компетенції інокомуніканта на пропедевтичному етапі навчання є важливою умовою уникнення синдрому розумово-емоційного напруження та збереження морального й фізичного здоров'я. Серед основних факторів

формування стресостійкості студента визначимо найближче соціальне оточення (викладачі, друзі); здатність усвідомлювати цілі, використовувати свій досвід, шукати логіку, гармонію та сенс у навколишньому світі та своєму житті; набуття різних життєво важливих умінь та навичок, зокрема соціальних, технічних, творчих, навичок конструктивного вирішення проблем; почуття власної гідності (самоповага); переживання нового успішного досвіду подолання труднощів; почуття впевненості в стабільному майбутньому.

Формування стійкості до стресу для студента – це ключ до ефективної навчальної діяльності, його успішної адаптації в усіх сферах, починаючи з пристосування до кліматичних, побутових умов і закінчуючи адаптацією до навчання у закладі вищої освіти. Знервованість, замкнутість, конфліктність, байдужість, неуспішність, відсутність інтересу до навчання свідчать про наявність труднощів адаптаційного періоду. Успішна й швидка адаптація у супроводі викладача допомагає студентові швидко включитися в навчальний процес, сприяє підвищенню якості його підготовки. Психолого-педагогічною умовою оптимізації процесу адаптації до навчання є всебічне розуміння викладачами й кураторами студентських груп важливості цього процесу на первинному етапі пристосування інокомуніканта до нових умов існування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белан Е.А. Совладание личности с жизненными трудностями: активность, поведение, деятельность. *Психология совладающего поведения* : материалы Международной научно-практической конференции (Кострома, 16–18 мая 2007 г.). Кострома, 2007. С. 19–21.
2. Богиня Л.В., Горбенко Є.В. Роль особистісних компетенцій викладача у формуванні позитивної мотивації іноземних студентів до навчання. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2021. № 24. С. 13–17.
3. Вечерок О.М., Скальська С.А., Трусова Л.В. Формування копінг-поведінки у студентів-іноземців на початковому етапі адаптації. *Мова і спеціальність: актуальні проблеми навчання іноземців у закладі вищої освіти* : збірник матеріалів III Міжнародної науково-методичної конференції (Харків, 14–15 травня 2020 р.). Харків, 2020. С. 64–70.
4. Каськов І.В. Теоретичні аспекти формування стресостійкості студентів ВНЗ до негативних чинників навколишнього середовища. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 1 (54). С. 104–110.
5. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен. *Молодой ученый*. 2012. № 9. С. 176.
6. Коломієць Л.І., Степова А.С. Психологічні особливості самоактуалізації осіб юнацького віку з різним рівнем стресостійкості. *Психологічний часопис*. 2017. № 3 (7). С. 77.
7. Корольчук В.М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2010. Вип. 7. С. 210–218.
8. Старченкова Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2009. Сер. 12. Вып. 2. Ч. 1. С. 198–206.
9. Степова А.С. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 314–315.

Смольська Л. М.

*кандидат психологічних наук, доцент,**доцент кафедри суспільних дисциплін**Навчально-наукового інституту економіки і менеджменту**Національного університету водного господарства**та природокористування*

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ: КРЕАТИВНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

STRESS RESISTANCE AND RESILIENCY: THEIR FORMING BY CREATIVE MODEL IN MODERN CONDITIONS

Статтю присвячено сконструйованій моделі формування стресостійкості та життєстійкості. Ця модель відповідає вимогам підвищувати психологічну і фізичну безпеку в умовах сучасних викликів та криз. В ході дослідження з'ясовано суттєві характеристики стресостійкості та життєстійкості, зіставлено їх між собою та з вищими потребами людини. Авторка визначила стресостійкість як здатність особи усвідомлювати власну фрустрацію та долати її ефективними практичними діями для досягнення відповідних цілей. З'ясовано, що життєстійкість є зрілим складним особистісним новоутворенням; вона визначається авторкою як така сформована динамічна якість, за якої особистість відчуває смак до життя не всупереч викликам і труднощам, а завдяки ним; особистість стає розширеною суб'єктною, тобто інтегральним трансцендентним Я, в якому особливі цінності набуває життя як всеохоплююча екзистенція. Передбачається, що життєстійкість проявляється у творчому підході до задоволення вищих потреб (любити, пізнавати, долати перешкоди, проживати новий досвід, виходити за межі попередньої Я-концепції), а також у набутій толерантності до невизначеності, болю, помилок та смерті як природних явищ. Авторкою спроектовано модель дизайн-стратегії стресостійкості та життєстійкості для трансформаційних змін особистості в умовах невизначеності та напружень. Модель реалізована в навчальному курсі «Дизайн-стратегія стресостійкості та життєстійкості». Курс включає три модулі, такі як «Включеність», «Контроль», «Прийняття ризику». Вони асоційовані з відповідними психотерапевтичними концепціями як інструментальним арсеналом. Кожен модуль інтегрує базові методи «гра на протилежностях», «баланс між ментальним полем та фізичними діями», «ігровий інтелект». Кожен модуль фокусується на емоціях, тілесних станах та відчуттях, спілкуванні та стосунках, оточуючому світі та ресурсах. У статті як приклад наведено поетапну структуру авторського методу «гра на протилежностях».

Ключові слова: дизайн-стратегія, копінг, трансформаційні зміни, неформальна освіта, смак до життя.

The material of the article is devoted to the constructed model for stress resistance and resiliency forming. The model is appropriate to the requests for psychological and physical safety increasing in modern challenges and crises. During the study, significant characteristics of stress resistance and resilience were found; they were correlated with each other and with higher human needs. The authoress has defined person's stress resistance as the ability to realize one's situational frustration and overcome it with effective practical actions to achieve the appropriate goals. It is found out that resilience is a mature complex personality's neoplasm; it is defined by the authoress as such a formed dynamic quality, in which the individual feels a good taste for life not despite the challenges and difficulties, but thanks to them; personality becomes an expanded subjectivity – the integral transcendental Me, in which life becomes of particular value as an all-encompassing existentiality. It is supposed that the manifestations of resilience reveal itself in a creative approach to meeting higher needs (love, learn, overcome obstacles, go through a new experience, go out of previous self-paradigm), as well as in gained tolerance for uncertainty, pain, mistakes and death as a natural phenomenon. The authoress has made a model for a design strategy of stress resistance and resilience for transformational changes in personality in conditions of uncertainty and tension. The model is implemented in the training course "Design strategy for stress resistance and resilience". The course includes three modules – "Commitment", "Control", "Challenge". They are associated with appropriate psychotherapeutic concepts as an instrumental arsenal. Each module integrates the basic methods of "playing with opposites", "balance between the mental field and physical actions", "playing intelligence" and is focused on emotions, bodily state and sensor feelings, communication and relationship, surrounding and resources. There is given as an example step-by-step structure of the author's method – "playing with opposites".

Key words: design strategy, coping, transformational changes, informal education, good taste for life.

Вступ та актуальність. Персональні переживання стресів та життєвих викликів поглиблюються зовнішніми кризовими умовами. Пандемія привела до підвищення соматичної та психологічної вразливості на фоні зміни професійних обставин та обмежень різного характеру, в тому числі в особистому житті. У 2019–2020 роках під час пандемії з різних країн було повідомлено про загострення домашнього насильства та насильства між партнерами. Генсекретар ООН А. Гутерріш назвав це «жахливим

глобальним сплеском насильства» та закликав до «припинення вогню у домогосподарствах» [1]. Європарламент заявив, що не можна пускати проблему на самотпів, що потрібно вдатись до вжиття термінових профілактичних заходів [2]. Пандемія, фінансова незахищеність, нестійкість до стресів, неготовність приймати виклики та долати непересічні труднощі, невпевненість у собі привели до свого роду епідемії агресивності, як це було раніше, наприклад, під час фінансової кризи 2008–2009 років та після зем-

летрусу у Крайстчерчі 2011 року [3]. Напруження та неадекватно перевищене захисне реагування на нього зростають у період святкових відпусток, особливо тоді, коли на них накладається локдаун [4].

Все це свідчить про нагальну потребу вжиття заходів безпеки. У цьому сенсі непереоціненою є роль освіти та державної політики щодо упродовження навчальних курсів, які сприятимуть не лише виживанню та витривалості, але й процвітанню українських громадян та спільнот. Українська освітянська наука вже не перший рік декларує необхідність формувати в підростаючого покоління компетенції самостійності, навички здобувати знання та освіту протягом життя. В.Г. Кремін'я у своїй доповіді з нагоди 25-річчя НАПН України серед ключових характеристик для розвитку суспільства назвав зростання ролі самодостатності кожної людини, підвищення вимог до її компетентностей [5, с. 5–6]. По-новому слід визначити мету і функції освіти, а саме як здатність навчатися впродовж життя, утверджувати самостійність у навчанні, сприяти успішності в житті та самореалізації [5, с. 11]. НАПН України, кожна її установа та університет, усі лабораторії мають акумулювати й адаптувати найкращий зарубіжний досвід розвитку освіти й науки [5, с. 13]. Академік П.Ю. Саух у той же період вказував на необхідність озброювати молодь навичками та вміннями здобувати пристойні умови існування (мати, щоби бути в контексті людської гідності), виховувати цілісну особистість, в якій Я-реальне та Я-ідеальне урівноважені [6, с. 31]. Неформальна психологічна освіта, спрямована на формування стресостійкості, життєстійкості дітей, молоді, дорослих, висуває запит на дослідження та розроблення відповідних програм. Життя містить не тільки різкі ситуативні виклики, але й латентні подразники тривалого та комплексного характеру, що накопичують напруження. Людина регулюється задоволеннями та незадоволеннями, образами уяви мрій та цілей, зразками соціального середовища, прагненням особистісної самореалізації, смислами. Все це створює можливість смаку до життя, і цей смак не зводиться до споживання соціальних гарантій та володіння матеріальними статками. Варто лише зазирнути в статистику прямих та опосередкованих, вдалих та невдалих суїцидів у країнах з високим рівнем доходів на душу населення та високим рівнем соціального забезпечення, щоби переконатися в тому, що смак до життя та безпека створюються не тільки і не стільки зовнішніми умовами, скільки внутрішніми характеристиками людей спільноти.

Гіпотеза як початок дослідження формується таким чином: смак до життя суб'єкт може підвищувати, систематично вдаючись до особливих персональної стратегії стресостійкості та життєстійкості. Навчання цій стратегії передбачає інтегрування суб'єктом в арсенал своїх ментальних програм головної ідеї дизайн-стратегії та відповідних модульних методик і психотехнік. Стресостійкість та життєстійкість в цьому контексті – це не стабілізація, а рух і зміни; свідомою робота зі своїм життєвим

матеріалом, гра тими «картами» і «фішками», що дістались, із фокусуванням уваги на творенні блага в партнерстві.

Мета дослідження полягає в тому, щоби з'ясувати відмінності в запитах на стресостійкість та життєстійкість, різницю відповідних наукових підходів; гіпотетично спроектувати авторську модель навчання стресостійкості та життєстійкості для її упродовження засобами неформальної освіти.

Стан висвітлення проблеми в наукових джерелах. Вивченню стресостійкості та життєстійкості присвячено багато зарубіжних та вітчизняних досліджень. Низка авторів асоціює стресостійкість з емоційною стійкістю. В.М. Писаренко, а він вивчав це явище на спортсменах, вважає, що емоційна стійкість особистості полягає в її здатності відповідати на напружені ситуації збільшенням працездатності [7]. В.Л. Маришук довів, що емоційну стійкість варто розуміти як здатність переборювати стан надмірного емоційного збудження під час виконання складної рухової діяльності [8]. В.М. Аболін критерієм емоційної стійкості вважав успіх у досягненні поставленої індивідом мети [9]. М.С. Корольчук та В.М. Крайнюк вжили термін психологічної стійкості для позначення якості особистості зберігати здоров'я та працездатність під дією складних життєвих обставин, різних випробувань. Цінними, на думку цих авторів, є вміння утримувати рівень напруження, не доводячи організм та психіку до руйнування; підтримувати стабільний рівень настрою; зберігати свободу поведінки та вибору способу життя [10]. Р.С. Лазарус та С. Фолкман вивчали природу стресу, реакцію на нього особистісними стратегіями опанування [11]. Р.С. Лазарус виділив три головні типи опанування, такі як проблемно-сфокусоване, емоційно-сфокусоване і комбіноване, варіантом якого може бути уникання. Н.М. Бамбурак обґрунтувала, що завдяки активізації внутрішнього потенціалу реалізується здатність особистості до саморегуляції під час стресу. Н.В. Родіна, Є.В. Кузнецова, Т.А. Ткачук визначали копінг (опанування) як сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій особистості, спрямованих на досягнення нею адаптації до стресових ситуацій. О.А. Реан, Н.Є. Водоп'янова виявили особливості розвитку стресостійкості в професіях, де передбачено безпосередні контакти з людьми як джерелами психологічного напруження. Ю.В. Тептюк досліджувала можливість формувати стресостійкість для працівників соціальної сфери в умовах спеціального організованого навчання [12]. К. Матені визначив, що стресостійкість сприяють такі ресурси, як здорові генетичні задатки, морфологічна цілісність психіки; впевненість у собі, самоконтроль та адекватна самооцінка; загальна ерудованість та здатність до навчання, конструктивні переконання, навички тайм-менеджменту; соціальна підтримка; матеріальне благополуччя [13]. Таким чином, погляди на стрес, підходи до його тлумачення та подолання є достатньо різноманітними в різних авторів. Виділяючи спільне серед предмета та матеріалів дослі-

дження, зауважимо, що відомі теорії та моделі стресу вивчають динамічну природу цього явища, де сутність стресу здебільшого розуміється як фруструюча невідповідність між вимогами швидко адаптуватися до нової ситуації, конструктивно практично діяти на бажаний результат, з одного боку, та можливостями людини з цим впоратись, з іншого боку. Ця особливість є найсуттєвішою характеристикою будь-яких стресів: від психологічного травмування образу Я до стресів екстремальних ситуацій, де під загрозою життю опиняється велика кількість людей, а стрес переживають і самі ці люди, і рятувальники, і психологи, які з цими категоріями працюють [20]. Розглянемо деякі дослідження життєстійкості для виділення її суттєвих характеристик. С. Мадді розробив компактну та переконливу концепцію життєстійкості ("hardiness") як деякої універсальної готовності до подолання складних подій та обставин. В неї увійшли три ключові компоненти, такі як включеність ("commitment"), контроль ("control"), прийняття ризику ("challenge") [21]. Т.М. Титаренко дослідила, що життєстійкість проявляється у свідомих вчинках людини, яким передують вчасно зроблені життєві вибори в кризові періоди [22]. О.Г. Чиханцова провела кореляційний аналіз компонентів життєстійкості з такими важливими особистісними параметрами, як цінності, цілі, смисли, психологічне благополуччя і показники самоставлення, самоприйняття, самовпевненості та самоефективності. Вона виявила, що життєстійкість має тісні зв'язки з цінностями особистості, що проявляються як особливе ставлення людини до себе й оточуючого світу [23]. **Проблема** полягає в тому, що коли особа не відчуває гострих спонук, то вона не мотивується до системного та послідовного навчання стресостійкості й життєстійкості, тому таке навчання потрібно проводити завчасно засобами освіти, на що фахівцям-практикам та науковцям слід спрямувати свої зусилля. При цьому варто враховувати таке:

1) не можливо передбачити всі випадки для моделювання шаблонів поведінки, що гарантують хороший результат;

2) відповідність модельованої поведінки особистісній зрілості, індивідуальним здібностям та здатностям не лише має відмінність у різних людей між собою, але й змінюється в одній особі за різних обставин та з набуттям досвіду;

3) дорослі люди різного віку, які не здобули відповідної освіти щодо особистісної стійкості у складних життєвих обставинах, опиняються перед необхідністю здобувати інформацію стихійно та самотужки, не орієнтуючись ні в її якості, ні в способах ефективного самопрограмування на стійкі зміни;

4) навіть фахівцям складно розібратись, якою має бути стратегія стресостійкості та життєстійкості, оскільки напрацьовано дуже багато досліджень, виділено багато факторів, більшість яких декларуються як необхідне; таким чином, головним питанням постає те, як, за допомогою якої моделі слід системно і послідовно формувати не тільки і не стільки уявлення про стресостійкість та життєстій-

кість, скільки упровадження ефективної стратегії з її тактичними навичками, практичними прийомами.

Результати дослідницької розвідки. Спочатку ми зіставили стресостійкість та життєстійкість, виходячи з попереднього аналізу джерел та поставленої мети дослідження. Сутність стресостійкості полягає в усвідомленні фрустрації, її ситуативних причин; свідомих діях з усунення фрустрації в діапазоні набутих знань та вмій. Можна визначити стресостійкість як здатність швидко та ефективно долати перешкоди на шляху до мети. Для цього підходять копінгові прийоми та техніки, що вже добре себе зарекомендували в практичній психології. З'ясовано, що життєстійкість є більш зрілим, складнішим особистісним новоутворенням, яке виникає в періоди подолання криз. Вона знаменується особистісним зростанням, за висловом Т.М. Титаренко, «самоконституванням як вираженою потребою особистості не лише у самопрезентації, але й у самоосмисленні, рефлексуванні щодо свого життя як такого і можливості цю потребу реалізувати у конкретних життєвих обставинах» [18, с. 106]. Життєстійкість позначена нами як така сформована якість, за якої особистість, по-перше, відчуває смак та інтерес до життя не всупереч викликам і труднощам, а завдяки ним; по-друге, стає розширеною суб'єктивно, тобто інтегральним трансцендентним Я, в якому особливої цінності набуває життя як екзистенція, як всеохоплююче буття. Встановлено, що проявами життєстійкості є свідомий творчий підхід до задоволення вищих потреб (любити, пізнавати, долати перешкоди, проживати новий досвід, виходити за рамки попередньої Я-концепції); сформована толерантність до невизначеності, болю, помилок та смерті як природних явищ. На основі логічного аналізу психологічних вікових особливостей людини зроблено припущення, що формувати стресостійкість варто з дитячого віку, а в підлітковому віці можна пропонувати розгорнуту програму розвитку життєстійкості. Дорослим же, які не проходили такого навчання, варто опанувати відповідний курс засобами неформальної освіти. Нами запропоновано в рамках неформальної освіти дорослих модель дизайн-стратегії стресостійкості та життєстійкості, яка як навчальний курс включає три модулі, такі як «Включеність», «Контроль», «Прийняття ризику». Розроблено базові методи, такі як «гра на протилежностях», «баланс між ментальними та фізичними діями», «ігровий інтелект». Термін «дизайн» вжито задля підкреслення особливості стратегії досягнення, самоконструювання на засадах спільного партнерства з «Вищим Я» або духовною сутністю, яка виходить за межі та компетенції ізолюваного «Я» людини. Слово "design" з'явилося у XVI столітті та вживалося по всій Європі в конкретному значенні. Італійський вислів "disegno intero" означав народжену у художника і викликану богом ідею – концепцію твору, який художник практично матеріалізував. Отже, від самого початку «дизайн» означав свого роду співавторську творчу діяльність людини з «Вищим Я» (Богом).

Обговорення. Темп вимог сучасного світу, надлишки інформації та бажання захиститись від ког-

нітивних труднощів приводять до втрати нейропластичності, зниження обсягів оперативної пам'яті, уваги, психічної енергії людини, тому прикладна психологія все більше вдається до компактного модульного навчання, зокрема в дистанційній формі. У цьому навчанні має бути наскрізна стратегічна ідея, тоді модель, не втрачаючи свого ідейно-методичного каркасу, є живою, адже їй можна надавати індивідуальних творчих модифікацій для запобігання пониження її ефективності. Ми цю наскрізну ідею асоціюємо з дизайн-стратегією. Для надійності її упровадження після групового вивчення на засадах неформальної освіти трансформаційного курсу «Дизайн-стратегія стресостійкості та життєстійкості» пропонуються взаємна підтримка та супровід учасників групи в рамках міжособистісних контактів або в рамках віртуального клубу. Модель дизайн-стратегії формування стресостійкості та життєстійкості реалізується за модулями, що асоціюються зі складовими частинами концепції життєстійкості С. Мадді. Перший компонент концепції – включеність. Цей компонент асоціюється з категоріями «залучення», «абсолютна увага», «тут і тепер». Найбільшою мірою змістовим характеристикам модуля відповідають практики гештальт-терапії Фрідріка Перлза, дао-терапії, метод «поток» М. Чіксент-міхайя, тілесно орієнтованої терапії. Другий компонент концепції життєстійкості – контроль. Цей модуль певним чином акцентує увагу на протилежному щодо включеності, а саме відданості моменту, спонтанності, потоковості. Він присвячений іншому психологічному вмінню, яке можна описати як здатність концентрувати та тримати увагу, свідомо переміщати її; системно охоплювати кілька об'єктів одночасно; усвідомлювати мету, абстрагуватись від несуттєвого; розуміти те, що відбувається у відомих категоріях, термінах, схемах; раціоналізувати емоції. Контроль передбачає стратегію зведення в одну точку двох або трьох контрролей, конкуруючих настанов, амбівалентних меседжів. Цьому модулю найбільшою мірою відповідають транзактний аналіз Еріка Берна, психосинтез Роберто Асаджолі, раціонально-емотивна терапія Альберта Елліса тощо. Третій компонент концепції життєстійкості – прийняття ризику. В нашій моделі цей модуль стосується самоорганізації та самовизначення особистості щодо найближчих і подальших дій. Асоціюємо його з усвідомленим вибором діяти певним чином, іти вперед саме завдяки триггерній перешкоді; з усвідомленою відсутністю гарантій швидкого блискучого результату; відсутністю ілюзорної впевненості, що труднощі не будуть спіткати далі. Це знаходження ціннісних смислів, що змінюють колись сталий образ «Я» на теперішній динамічні образи «Я у світі», «Той, хто в мені»; це спосіб підтримувати смак до життя. Прийняти ризик означає балансувати між протилежностями та рухатись далі завдяки труднощам на шляху. Людина, яка свідомо приймає ризик, пізнає нові обставини ситуації та калібрує свої дії. Цьому

модулю відповідають гуманістична терапія самоактуалізації Карла Роджерса, позитивна психотерапія Носрата Пезешкіана, гештальт-терапія Фрідріка Перлза тощо. Як важливі методичні інструменти моделі дизайн-стратегії стресостійкості та життєстійкості в кожному модулі пропонується використовувати авторські методи, серед яких відзначаємо, зокрема, «Гру на протилежностях». В цьому методі виділено такі етапи:

- 1) розгляд поняття чи явища в діаметральних протилежностях на прикладах;
- 2) уява кожного варіанта полярно протилежної поведінки та відчуття, що стоїть за цією поведінкою;
- 3) практичне розігрування кейсів, розбір ситуацій за новими ментальними інструментами (моделювання поведінки);
- 4) виконання домашнього завдання – дотримуватись поведінки для закріплення нових ефективних моделей в повсякденному житті та ведення записів самоспостереження;
- 5) виконання тестових завдань не від свого колишнього образу, яким суб'єкт навчання був до курсу, а від образу, спеціально змодельованого в ході навчання за допомогою вмінь, що відпрацьовувались на попередніх етапах.

Висновки. Дані дослідження щодо формування стресостійкості та життєстійкості є відгуком на запит суспільства й міжнародної наукової спільноти на розроблення заходів щодо посилення психологічної та фізичної безпеки в глобальному світі. Для формування стресостійкості та життєстійкості потрібна спеціальна модель з наскрізною дизайн-стратегією. Визначаємо дизайн-стратегію стресостійкості та життєстійкості як свідоме систематичне використання нематеріальних ресурсів опанованого психологічного та духовного арсеналу в партнерстві з «Вищим Я» для вирішення життєвих завдань, досягнення конкретних результатів, підтримки смаку до життя засобами збалансованих дій, а саме ментальних та фізичних. Похідними ефектами систематичного вирішення труднощів різного масштабу спочатку в умовах неформального навчання, а потім і в польових умовах за допомогою дизайн-стратегії передбачається розширення психологічного простору та зміна ідентичності від фіксованого Я-образу до трансцендентного переживання інтегрального всеохоплюючого буття. Дизайн-підхід до формування стресостійкості та життєстійкості передбачається як цілком конкретна практична стратегія творення блага в єдності ментальних і фізичних дій, спрямованих не на опір чи відсторонення від труднощів, а на активне приєднання та проживання збагаченого буттєвого досвіду. **Перспектива подальших досліджень** включає практичну апробацію курсу «Дизайн-стратегія стресостійкості та життєстійкості», виявлення ступеня його ефективності через підбір діагностичних методик та їх емпіричне застосування; теоретико-прикладні дослідження самодизайну та ігрового інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. UN chief calls for domestic violence “ceasefire” amid “horrifying global surge”. *UN News (en)*. 2020-04-05.
2. COVID-19: Stopping the rise in domestic violence during lockdown | News | European Parliament. www.europarl.europa.eu (en). 7 April 2020.
3. Johnson K. Covid-19 coronavirus: Domestic violence is the second, silent epidemic amid lockdown. *NZ Herald (en-NZ)*. ISSN 1170-0777.
4. Taub A. A New Covid-19 Crisis: Domestic Abuse Rises Worldwide. *The New York Times (en-US)*. ISSN 0362-4331.
5. Кремінь В.Г. 25 років Національної академії педагогічних наук України: здобутки і перспективи. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2017. № 4 (97). С. 5–13.
6. Саух П.Ю. Соціокультурні тенденції в сучасному молодіжному середовищі: цивілізаційний вимір. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2017. № 4 (97). С. 30–38.
7. Писаренко В.М. Устойчивость эмоционального состояния спортсмена в условиях соревнований. *Пути достижения трудной цели в спорте*. Москва : Наука, 1974. С. 51–68.
8. Маришук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. Санкт-Петербург : Сентябрь, 2001. 260 с.
9. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психологические механизмы и пути повышения : дисс. ... докт. психол. наук. Казань, 1988. 397 с.
10. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник. Київ : Ніка-Центр, 2009. 576 с.
11. Lazarus, R. S., and Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984.
12. Тептюк Ю.В. Психологічні умови розвитку стресостійкості особистості у дорослому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2018. Вип. 1. С. 44–47.
13. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment / K. Matheny, D.W. Aycock, J.L. Hung, W.L. Cutlette, K.A. Silva-Cannella. *Counseling Psychologist*. 1986. Vol. 14. P. 499–549.
14. Склень О.І. Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2008. 198 с.
15. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice. *Consulting Psychology Journal*. 2002. Vol. 54. № 1. P. 173–185.
16. Титаренко Т.М. Кризове психологічне консультування: програма навчального курсу. Київ : Академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, 2009. 64 с.
17. Чиханцова О.Г. Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2018. № 42. С. 211–231.
18. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. Перша частина. Київ : Главник, 2007. 144 с.

Соколова І. М.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Української інженерно-педагогічної академії*

Шайхлісламов З. Р.

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
доцент кафедри практичної психології
Української інженерно-педагогічної академії*

Горбенко В. Ю.

*магістр
Української інженерно-педагогічної академії*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ В СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-ATTITUDE IN STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Українське суспільство наразі переживає соціально-психологічні труднощі, пов'язані передусім із пандемією у світі, нестабільним фінансово-економічним становищем і соціально-політичними негараздами, які зачепили кожну сім'ю. Усе це створює значну кількість стресогенних чинників для населення. Карантинні обмеження, постійне перебування людини в стресовому стані викликають труднощі з підтримкою психологічного комфорту членів нашої суспільства, зумовлені зміною умов життя. Усе це стосується також студентів, майбутніх психологів.

Мета статті – виявити й дослідити психологічні особливості самоствавлення в студентів-психологів, надати рекомендації.

Стаття присвячена дослідженню феномена самоствавлення.

Предметом дослідження є психологічні особливості самоствавлення в студентів-психологів різних років навчання. У статті наведено порівняння студентів першого курсу й об'єднаної групи другого і третього курсів, подані результати дають змогу дослідити розвиток самоствавлення студентів без психологічного досвіду і студентів із певними психологічними знаннями.

Робота буде цікава викладачам психології, здобувачам освіти, адміністрації закладів освіти.

Надано аналіз наукових психологічних підходів до проблеми виявлення сутності поняття «самоствавлення». Самоствавлення визначено як специфічне, стійке ставлення людини до власного «Я», яке проявляється в особистісній, емоційній, соціальній і поведінковій сферах життєдіяльності. Розглянуто роботи таких учених, як С.Р. Пантілеєв, Н.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін, І.І. Чеснокова, У. Джеймс, Ч. Кулі, Д. Мід, К. Роджерс, Р. Бернс, М. Розенберг, С. Куперсміт, А. Маслоу, С. Епштейн, С. Хартнер та інші.

Наведено результати емпіричного дослідження, яке включало дослідження самоствавлення за методикою «Дослідження самоствавлення» С.Р. Пантілеєва, студентів першого, другого і третього років навчання напряму навчання 053 «Психологія». Виявлено, що така характеристика само ставлення, як самоцінність, має найвищий рівень вираженості, респонденти першої групи виявили тенденцію до низького рівня самоприхильності, респонденти другої групи отримали низькі показники рівня самозвинувачення. Інші характеристики в обох груп виявлені на середньому рівні.

Згідно з проведеним статистичним аналізом, виділено, що за U-критерієм Манна-Уїтні виявлено суттєві відмінності за показником самоприхильності. За результатами дослідження виявлено, що студенти-психологи першого курсу мають нижчий рівень самоприйняття й самоприхильності та вищий рівень самозвинувачення відповідно до старших курсів.

Відповідно до результатів дослідження надано рекомендації.

Ключові слова: самоствавлення, Я-концепція, самооцінка, самоприйняття, самовпевненість, кореляційний аналіз.

Ukrainian society is currently experiencing socio-psychological difficulties, primarily related to the pandemic in the world, the unstable financial and economic situation and socio-political turmoil that has affected every family. All this creates a significant number of stressors for the population. Quarantine restrictions, the constant presence of a person in a stressful situation causes difficulties in maintaining the psychological comfort of members of our society, due to changing living conditions. All this also applies to students, future psychologists.

The purpose of the article is to identify and explore the psychological characteristics of self-esteem in students of psychology, providing recommendations.

The article is devoted to the study of the phenomenon of self-relation.

The object of the scientific article is to study the phenomenon of self-attitude.

The subject of the study are the psychological features of self-attitude of students – psychologists of different years of study. The article compares the first year students and the combined group of second and third year students, the results allow us to explore the development of self-attitude from students without psychological experience to students with certain psychological knowledge.

The work will be interesting for teachers of psychology, students, administration of educational institutions.

The article provides an analysis of scientific psychological approaches to the problem of identifying the essence of the concept of self-attitude. Accordingly, self-attitude was defined as a specific, stable attitude of man to his own "I",

which is manifested in the personal, emotional, social and behavioral spheres of life. The works of the following scientists are considered: S.R. Pantileev, N.I. Sardzhveladze, V.V. Stolin, I.I. Chesnokova, W. James, C. Cooley, D. Mead, K. Rogers, R. Burns, M. Rosenberg, S. Coopersmith, A. Maslow, S. Epstein, S. Hartner and others.

The results of an empirical study, which included a study of self-attitude according to the method of "Research of self-attitude" S.R. Pantileev, for students of the first, second and third years of study in the field of study 053 "Psychology". It was found that such a characteristic of self-attitude as self-worth has the highest level of expression, respondents of the first group showed a tendency to low self-esteem, respondents of the second group received low self-blame. Other characteristics in both groups were found at the average level.

According to the statistical analysis, it was found that the Mann-Whitney U-test revealed significant differences in self-adherence. The study found that first-year psychology students have a lower level of self-acceptance and commitment, and a higher level of self-blame according to senior courses.

According to the results of the study, recommendations are provided.

Key words: self-attitude, self-concept, self-assessment, self-acceptance, self-confidence, correlation analysis.

Українське суспільство нині переживає соціально-психологічні труднощі, пов'язані передусім із пандемією у світі, нестабільним фінансово-економічним становищем і соціально-політичними негараздами, які зачепили кожен сім'ю. Усе це створює значну кількість стресогенних чинників для населення. Карантинні обмеження, постійне перебування людини в стресовому стані викликають труднощі з підтримкою психологічного комфорту членів нашого суспільства, зумовлені зміною умов життя. Усе це стосується також студентів, майбутніх психологів.

Дослідження самоствавлення в студентів-психологів важливі, так-як певні особливості самоствавлення можуть заважати навчальній і професійній діяльності (такі як замкненість, неприйняття себе, самозвинувачення, незрозуміння себе тощо), і, навпаки, позитивне самоствавлення може покращувати показники успішності студента, сприяє зростанню особистості.

Термін «само ставлення» в роботах застосовують такі вчені, як С.Р. Пантілеєв, Н.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін, І.І. Чеснокова й інші. Терміни «самосвідомість», «самоповага», «само прийняття», «емоційно-ціннісне ставлення до себе», «емоційний компонент самооцінки» часто використовуються як синоніми терміна «само ставлення», що відмітив В.В. Столін. Проте інші вчені відносять ці терміни до структури самоствавлення, а не як інша назва одного феномена. Так, згідно з Н.І. Сарджвеладзе, самосвідомість була віднесена до когнітивного компонента самоствавлення [1, с. 77].

Якщо говорити про англomовну інтерпретацію терміна, то можна виявити, що дослівного та повного смислового перекладу терміна не існує: дослівний переклад «Self-attitude» не використовується в англomовній літературі. Більш точним перекладом буде «Self-esteem», яке застосовується такими вченими: К. Роджерсом, А. Маслоу, М. Розенбергом. Проте це поняття використовується не тільки у випадку самоствавлення, а й для визначення самооцінки та прийняття себе, тому при вивченні англomовних теорій потрібно розмежовувати сенс, вкладений автором теорії в поняття «Self-esteem».

Також в англomовній літературі є поняття «Self-concept», або «Я» – концепція, термін який уже застосовується в українському науковому просторі й навіть у вітчизняних дослідженнях самоствавлення. Це поняття також має безпосередній зв'язок із досліджуваною темою, англomовні дослідження

«Я» – концепції поклали фундамент формування теорії самоствавлення. Учені, що досліджували «Я» – концепцію, – У. Джеймс, К. Роджерс, А. Маслоу й інші.

Центральним поняттям, що фігурує в англomовних дослідженнях, що відповідають темі роботи, є поняття «Self», що означає самість, або «Я». Це поняття детально описав У. Джеймс, визначивши дві частини «Self», а саме: «Me», або «Я» – як об'єкт сприйняття, або «I», «Я» – як суб'єкт сприйняття [2, с. 81].

Уперше термін «самоствавлення» застосовано радянським і грузинським психологом Н.І. Сарджвеладзе: «Ставлення суб'єкта потреби до ситуації її вдовolenня, яке спрямоване на самого себе» [3, с. 4].

На думку С.Р. Пантілеєва, самоствавлення є складником «Я – концепції», самоствавлення є узагальнене самосприйняття й самооцінка, які називаються окремими самооцінками [4, с. 3].

Таким чином, самоствавлення є цілісною системою окремих самооцінок, загальне самоствавлення постійне, тоді як самооцінка змінюється відповідно до ситуації.

Самоствавлення, на думку С.Р. Пантілеєва, – це «вираження сенсу «Я», воно не може бути зрозуміле тільки через аналіз «власних психічних характеристик індивіда», таких як переживання, установки чи емоційні стани» [4, с. 2].

С.Р. Пантілеєв виділив дві підсистеми в основі самоствавлення:

1. Самооціночні судження та виділення емоційних реакцій відповідно до них.
2. Емоційне самоствавлення, яке виникає відповідно до суспільно обраної мови емоційно-міжособистісних відносин [4, с. 16].

Відповідно до Н.І. Сарджвеладзе, самоствавлення утворене з трьох компонентів: когнітивного, емоційного та конативного компонентів [1, с. 77].

Так, у когнітивному компоненті Н.І. Сарджвеладзе відзначив підхід В.В. Століна, згідно з яким завдяки самосвідомості людина формує «схему тіла» [1, с. 85]. Також Н.І. Сарджвеладзе підкреслив, що І.М. Сеченов досліджував роль відчуття й самовідчуття у формуванні самосвідомості [1, с. 77].

До когнітивного компонента Н.І. Сарджвеладзе відніс процеси сприйняття, так як самосприйняття своєї зовнішності відіграє особливу роль у житті людини, особливо в період підліткового віку [1, с. 77].

Ставлення до себе відіграє важливу роль у саморегуляції та самоконтролі поведінки. Так людина

обирає певний тип дій залежно від певного уявлення про себе.

Пам'ять дає змогу створювати образ «Я» минулого, що допомагає покращувати ставлення до себе з власного досвіду.

Мислення людини реалізує «Я – концепцію» особистості. Так, за допомогою аналізу та синтезу інформації про себе, формуючи певні судження, людина надає собі певні властивості.

Процеси уяви формують у людини її можливе «Я» та ідеальне «Я», що проектує майбутнє життя особи.

Н.І. Сарджвеладзе виділив, що процеси самоствавлення супроводжуються самооцінкою, а саме когнітивним компонентом самоствавлення, так як процеси самоствавлення потрібні не тільки для сприйняття себе в умовах активності, а й для встановлення своїх властивостей за певними критеріями, застосування до себе певних ознак [1, с. 77].

Під емоційним компонентом Н.І. Сарджвеладзе відокремлює ставлення до себе не тільки з певних характеристик, людина може ненавидіти себе чи любити відповідно до певних знань про себе [1, с. 77].

Конативний компонент – певні дії людини на власну адресу або готовність до певних дій. Так, особистість може виступати як об'єкт впливу чи суб'єкт дії [1, с. 77].

Н.І. Сарджвеладзе виділив суб'єкт-суб'єктне та суб'єкт-об'єктне ставлення, згідно з якими особистість ставиться до себе як до суб'єкта ставлення, так і як до об'єкта, що перекликається з розумінням «Self» У. Джеймса, виділивши для суб'єкт-об'єктного самоствавлення такі ж категорії самоствавлення, як і до само ставлення в цілому, а саме:

- когнітивну сторону суб'єкт-об'єктного самоствавлення;
- емоційну сторону суб'єкт-об'єктного самоствавлення;
- конативну сторону суб'єкт-об'єктного самоствавлення [1, с. 77].

Відповідно до суб'єкт-суб'єктного самоствавлення, виділено такі складники:

- когнітивну сторону суб'єкт-суб'єктного самоствавлення;
- емоційну сторону суб'єкт-суб'єктного;
- конативну сторону суб'єкт-суб'єктного [1, с. 87].

Таким чином, виділивши два основні складники самоствавлення, можемо розділити його на суспільно-центроване самоствавлення як стимули досягнення цілей у певній справі, в основі якого є формування себе певним чином, так і особистісно-орієнтоване самоствавлення, основною метою якого є формування певного оточення, самореалізація та пошук власного місця. Якщо підвести певний підсумок, то суб'єкт-об'єктне самоствавлення відштовхується від позицій про себе відповідно до понять «поганий», «гарний», для конкретних обставин, прийнятний чи ні в певній ситуації, тоді як суб'єкт-суб'єктне самоствавлення характеризується як прийняття себе певним чином без необхідності в таких характеристиках.

Характеристики функції самоствавлення за Н.І. Сарджвеладзе:

1. Функція «дзеркала» (самовідображення).
2. Функція самовираження та самореалізації.
3. Функція збереження внутрішньої стабільності «Я».
4. Функція саморегуляції та самоконтролю.
5. Функція психологічного захисту.
6. Функція інтрокомунікації.

Таким чином, самоствавлення постає певним посередником взаємодії особистості з нею самою, формуючи її.

У теорії самосвідомості В.В. Століна відбувається опис «діючого Я», відповідно до поняття У. Джеймса дуальності «Self», використовують для цього термін «суб'єкт», виділивши три групи феноменів соціального суб'єкта:

1. Феномени суб'єктивного уподібнення та диференціації.
2. Феномени самопізнання та структуризації феноменального «Я».
3. Феномени, у яких проявляються функції самосвідомості в діяльності, спілкуванні та розвитку індивіда [5, с. 14].

В.В. Столін виділив уміння виділяти себе через точку зору іншої людини. Так, дитині для розуміння свого відображення в дзеркалі потрібен час, але в дорослої людини таке відображення працює автоматично, це оцінюється В.В. Століним як сприйняття індивідом себе як об'єкта [5, с. 16]. Також В.В. Столін виділив вплив взаємин батьків до виховання дитини, зокрема велика кількість піклування про дитину зумовлює в неї неврози. Наприклад, матір, яка занадто багато дбає про здоров'я своєї дитини, викликає в дитини збільшену кількість самоспостереження та іпохондрію, або надмірна опіка над дитиною спричинює в дитини низьку толерантність до фрустрацій, що призводить до аномалій сприйняття почуттів та емоцій [5, с. 17]. Згідно із цією теорією, В.В. Столін виділив, що саме дитина бере для засвоєння в батьків, а саме:

1. Цінності, параметри оцінок і самооцінок, норми, за якими дитина починає оцінювати саму себе, у тому числі стандарти виконання тих чи інших дій і моральні норми.
2. Образ самого себе, який володіє тими чи іншими здібностями та якостями, рисами.
3. Ставлення до дитини та конкретну оцінку дитини батьками, як емоційну, так й інтелектуальну, яка потім визначає самооцінку дитини.
4. Чужу самооцінку (передусім ідеться про самооцінку батьків), яка може бути засвоєна.
5. Спосіб регуляції поведінки дитини батьками й іншими дорослими, який стає способом саморегуляції [5, с. 20].

Так виділено засоби, згідно з яким дитина «інтер'юрізує» самосвідомість:

1. Пряме чи опосередковане (через поведінку) навіювання батьками образу чи самоствавлення.
2. Опосередковану детермінацію самовідносини дитини шляхом формування в неї стандартів виконання тих чи інших дій, формування рівня домагань.

3. Контроль за поведінкою дитини, у якій дитина засвоює параметри та способи самоконтролю.

4. Непряме управління формуванням самосвідомості шляхом залучення дитини в таку поведінку, яка може підвищити або знизити її самооцінку, змінити її образ самого себе.

5. Залучення дитини на таку взаємодію з дорослими й у такі ширші соціальні відносини, у яких відбувається засвоєння реально чинних правил поведінки, моральних норм;

6. Ідентифікацію дитини зі значущими їй іншими.

Людина з народження будує самоствалення до себе через призму батьківського ставлення, самосвідомість виступає як привласнення свідомості про неї від інших [5, с. 20].

Таким чином, згідно з В.В. Століним, можна виділити, що найбільший вплив на розвиток самоствалення має дитячий і підлітковий вік, а визначний вплив на формування самосвідомості має доросле оточення дитини, особливо батьки.

Відповідно до минулих теорій, можна виділити теорію І.І. Чеснокової про самосвідомість, що має певну схожість з об'єктом дослідження.

За І.І. Чесноковою, самосвідомість постає як особливо складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнутий у часі, пов'язаний із рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів у цілісне утворення – у поняття свого «Я» як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів. Багатоступінчастий і складний процес самопізнання пов'язаний із різноманітними переживаннями, які надалі також узагальнюються в емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе. Узагальнені результати пізнання себе емоційно-ціннісного ставлення себе закріплюються у відповідну самооцінку, що вхо-

дить у регуляцію поведінки особистості як із визначальних моментів [6, с. 199].

Так, І.І. Чеснокова виділяє три основні складники самосвідомості, а саме: самопізнання, емоційно-ціннісні переживання про себе та саморегулювання, що формують високий рівень розвитку самосвідомості [6, с. 199].

Підсумовуючи наведені теорії, можна зробити висновок, що самоствалення виступає як вирішальний компонент формування «Я» людини, яке впливає як на характеристики особистості, так і на її цілі та поведінку.

Для виявлення рівня самоствалення та його характеристик використано методику дослідження самоствалення, яка розроблена С.Р. Пантелеєвим. Вона дає змогу дослідити самоствалення як стійке відчуття.

Результати емпіричного дослідження мають цінність як показник вираженості певних характеристик груп респондентів.

Середні показники за шкалами методики «Дослідження самоствалення» С.Р. Пантелеєва відображені на рис. 1.

Відображені характеристики двох груп дають змогу оцінити загальні тенденції здобувачів вищої освіти першого курсу (група 1) і здобувачів вищої освіти, що навчаються зі спеціальності 053 «Психологія» на другому і третьому курсах.

На рис. 1 можна визначити, що в студентів-психологів загалом усі характеристики розвинуті на середньому рівні, а саме від чотирьох до семи ступенів. Єдиний фактор, що виділяється, – самоцінність, що говорить про те, що студенти психологи поважають свою особистість, та вважають що їх є за що поважати. Такі негативні тенденції як самозвинувачення та внутрішня конфліктність значно більш виражені в студентів першого року навчання, додаючи меншу

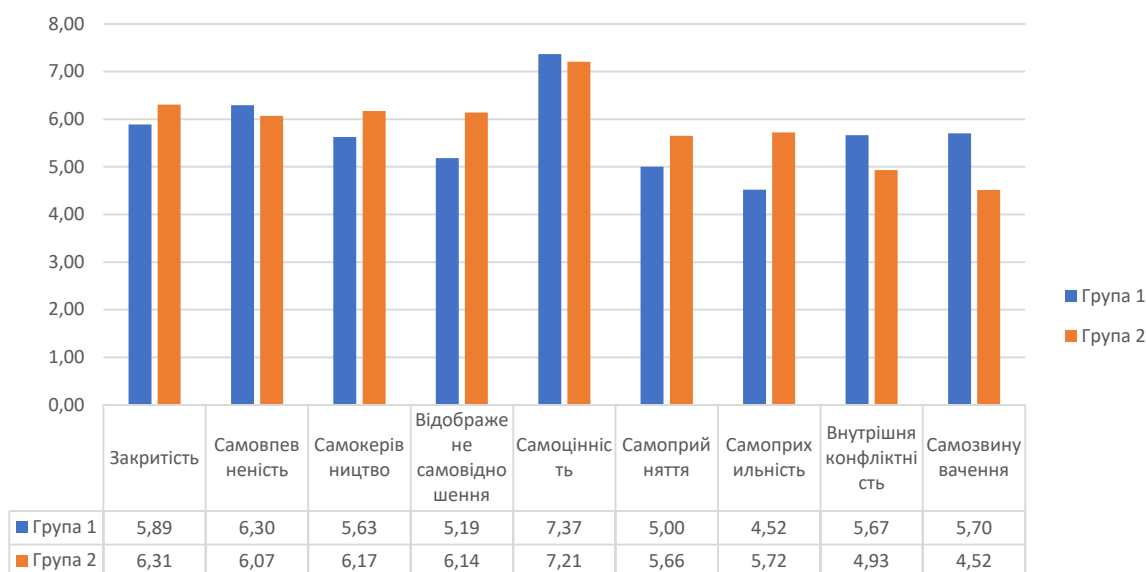


Рис. 1. Середні показники за шкалами методики «Дослідження самоствалення» С.Р. Пантелеєва

Примітка: група 1 – студенти-психологи першого року навчання, група 2 – студенти психологи другого та третього років навчання.

вираженість пунктів самоприхильності і відображене самоставлення.

Для математично-статистичного аналізу показників необхідно виявити тип розподілу даних за методиками, для цього потрібно визначити математичне очікування, медіану, моду, середньоквадратичне відхилення та дисперсію. Також важливо розуміти ступінь асиметрії та ексцес.

За методикою «Дослідження самоставлення» С.Р. Пантелеєва показники для першої групи респондентів і другої групи респондентів представлено в таблиці 1.

Показники дисперсії та середньоквадратичного відхилення свідчать про міру розсіювання значень. Низькі показники свідчать про щільність значень відповідно до центру розподілу, так значення будуть мало відрізнятися одне від одного. Високі показники свідчать про розсіяність значень, неоднорідність вибірки в набраних балах за показниками, показники значно відрізняються один від одного. З метою визначення взаємозв'язків між групами респондентів обрано статистичні критерії: U-критерій Манна-Уїтні та коефіцієнт кореляції Спірмена. У таблиці 2 наведено розрахунок

U-критерію Манна-Уїтні за методикою «Дослідження самоставлення» С.Р. Пантелеєва.

Як статистичний критерій для визначення розбіжностей між вибірками обрано U-критерій Манна-Уїтні, який забезпечує дослідження відмінностей між рядами значень. Перевага статистичного критерію Манна-Уїтні – можливість точно працювати з двома невеликими виборками, також, на відміну від t-критерію Стьюдента, для критерію Манна-Уїтні не необхідно мати нормальний розподіл.

За результатом проведення статистичного аналізу відповідей за методикою «Дослідження самоставлення» С.Р. Пантелеєва, можна зазначити, що показник самоприхильності виявив значну статистичну відмінність ($U=240,5$; $p=0,011$), так навчання на психологічній спеціальності значно впливає на самовдоволення, ригідність «Я»-концепції.

Якщо поглянути на результати емпіричного дослідження, то можна простежити високий рівень самозвинувачення й низький рівень самоприхильності в студентів обох груп, так робота з покращенням рівня самоставлення центрована на цих характеристиках.

Таблиця 1

Показники за першою та другою групами респондентів

№ з/п	Показники	Перша група					Друга група				
		Середні значення	Мода	Медіана	Дисперсія	σ	Середні значення	Мода	Медіана	Дисперсія	σ
1	Закритість	5,89	6	6	1,36	1,17	6,31	6	6	1,61	1,29
2	Самовпевненість	6,29	7	7	1,76	1,33	6,07	7	6	2,82	1,68
3	Самокерівництво	5,63	4	5	3,05	1,75	6,17	8	6	2,56	1,60
4	Відображене самоставлення	5,19	6	5	4,3	2,07	6,14	6	6	2,88	1,70
5	Самоцінність	7,37	7	7	1,86	1,36	7,21	7	7	4,43	2,11
6	Самоприйняття	5,00	5	5	1,33	1,16	5,66	7	5	2,01	1,42
7	Самоприхильність	4,52	5	5	2,77	1,66	5,72	5	6	2,75	1,66
8	Внутрішня конфліктність	5,67	7	6	2,81	1,68	4,93	6	5	3,79	1,95
9	Самозвинувачення	5,70	6	6	4,94	2,22	4,52	3	3	4,59	2,14

Таблиця 2

Розрахунок U-критерію Манна-Уїтні за методиками

№ з/п	Показник	Середні значення досліджуваних груп		U-критерій Манна-Уїтні	Рівень значимості
		1 група	2 група		
1	Закритість	5,89	6,31	326,5	0,264
2	Самовпевненість	6,3	6,07	427,5	0,542
3	Самокерівництво	5,63	6,17	322	0,245
4	Відображене самоставлення	5,19	6,14	282	0,068
5	Самоцінність	7,37	7,21	399	0,9
6	Самоприйняття	5	5,66	287	0,076
7	Самоприхильність	4,52	5,72	240,5	0,011*
8	Внутрішня конфліктність	5,67	4,93	479	0,143
9	Самозвинувачення	5,7	4,52	501	0,063

* $p < 0,05$ – виявлена статистично значуща відмінність.

Примітка: 1 група – студенти-психологи першого року навчання, 2 група – студенти психологи другого та третього років навчання.

Покращення рівня самоставлення – одна з найважливіших тем психотерапії. Так самоставлення постає як центральний фундамент гуманістичних теорій.

Рекомендації щодо покращення рівня самоставлення складаються як із групової взаємодії між студентами, так і з роботи з внутрішнім самоставленням студента. Для покращення рівня самоставлення доцільно надати такі рекомендації:

1. Заняття в студентській діяльності, а саме в студентському самоврядуванні, волонтерському русі, культурному центрі вишу. Формування самоставлення складається зі становища людини в суспільстві, тому важливо формувати власний імідж та оточення.

2. Зайняття спортом. Спорт підвищує настрій, нормалізує гормональний фон і сприяє покращенню

здоров'я, ці фактори сприяють покращенню самооцінки, яка, у свою чергу, входить до структури самоставлення. Також спортивні досягнення сприяють укріпленню позитивного самоставлення.

3. Розвиток внутрішнього світу студента. У цей пункт входить самовиховання, систематизація знань про себе, рефлексія, самонавчання.

4. Розвиток емоційної сфери, який здійснюється за допомогою зміцнення самооцінки.

5. Участь у групових тренінгах, які мають вплинути на поведінкові, емоційні та когнітивні складники самоставлення.

Так як структура самоставлення складається не лише з внутрішніх факторів особи, а також і ставлення оточуючих, доцільно провести груповий тренінг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вовчук Р.Ю. Ставлення особистості до власної зовнішності як предмет психологічних досліджень. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія і педагогіка»*. Дніпропетровськ : Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2011. № 17. С. 75–82.
2. James W. Psychology: The Briefer Course. NY : Dover Publications Inc., 2003. 352 p.
3. Мирошниченко А.В. Гендерні особливості самоставлення підлітків. *Наука і освіта. Серія «Психологія і педагогіка»* : науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Одеса : Південний науковий Центр НАПН України, 2014. № 6/СХХІІІ. С. 85–89.
4. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношения : монографія. Москва : Смысл, 1993. 32 с.
5. Столин В. В. Самосознание личности : монографія. Москва : Издательство Московского университета, 1983. 288 с.
6. Яворська-Ветрова І.В. Теоретичний аналіз проблеми самоставлення: ціннісний аспект. *Актуальні проблеми психології*. Житомир : Видавництво ЖДУ імені І. Франка, 2017. № 6/ХІІ. С. 198–206.
7. Cooley C. Human Nature and the Social Order: Monograph. New York : Charles Scribner's Sons, 1992. 434 p.
8. Єгупов М.В. Ідентичність як атрибут людини і суспільства : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2015. 214 с.
9. Ismail N. Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality. *Scientific article Journal of Educational, Health and Community Psychology*. 2015. № 3. P. 8.
10. Burns R. Self-concept Development and Education : Monography. London : Holt, Rinehart and Winston, 1982. 441 с.
11. Mruk K. Self-Esteem Research, Theory, and Practice : Monography. New York : Springer publishing company, 2006. 294 p.
12. Грабовська С.Л. Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологічне здоров'я особи і суспільства*. 2010. С. 188–199.
13. Психологія стресу : підручник / за ред. Л.Б. Наугольник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
14. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping Monography. New York : Springer publishing company, 1984. 445 p.
15. Devon E. Psychosocial factors as predictors of suicidal ideation amongst adolescents in the free state province: a cross-cultural study. Department of Psychology, Faculty of the Humanities. 2012. P. 249.
16. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 701 с.
17. Боснюк В.Ф. Зв'язок механізмів психологічного захисту з копінг-стратегіями у рятувальників. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Харків : ХНПУ, 2011. Вип. 41. С. 33–42.
18. Шевченко В. Взаємозв'язок захисних механізмів психіки та форм агресивної поведінки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського* : збірник наук. праць. 2011. № 16. С. 235–239.
19. Демчук О.А. Локус контролю в структурі Я-концепції особистості як когнітивна детермінанта вибору копінг-стратегій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. № ІІ. С. 53–58.
20. Ходаківський Є.І., Богоявленська Ю.В., Грабар Т.П. Психологія управління : підручник. 5-те вид. перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 492 с.
21. Шамне А.В., Прахова С.А. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика : монографія. Київ : НУБіП України, 2018. 278 с.
22. Дучимінська Т.І. Психологічні особливості подолання особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Луцьк, 2013. 286 с.
23. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности : учебное пособие. Санкт-Петербург, 2001. 224 с.
24. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. Ч. 1. 232 с.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 373-056.2/3:37.015.3

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.24>

Калініна Т. С.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

Самойлова І. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

Кондратенко В. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

У статті розглянуто проблему вивчення психолого-педагогічного супроводу щодо формування шкільної готовності дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Проаналізовано результати наукових досліджень, які засвідчують, що розробленню проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах сучасного освітнього закладу присвячено недостатньо уваги. Розкрито траєкторію психолого-педагогічного супроводу як необхідної умови оптимального переходу дітей на наступну вікову ступінь і створення умов розвитку дитини з підготовки до школи.

Визначено основні компоненти готовності дітей до школи: мотиваційну, пізнавальну, вольову готовність. Розроблено та підібрано діагностичний інструментарій для дослідження вивчення сформованості компонентів шкільної готовності дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано результати емпіричних даних відповідно до кожного з компонентів шкільної готовності.

Отримані результати послужили підставою для подальшої розробки моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Розробка та створення моделі є дієвим засобом, що дозволяє перевірити істинність і повноту теоретичних уявлень про психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання і позначити шляхи його практичної реалізації.

З метою забезпечення оптимального розвитку й успішної інтеграції у соціум дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання було розроблено програму психолого-педагогічного супроводу, яка містить завдання, вправи та ігри, з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей дітей, а також з урахуванням виявленого у дітей рівня готовності до навчання в школі.

Внаслідок проведення програми психолого-педагогічного супроводу значно знизилися несприятливі фактори, які перешкоджали зростанню мотиваційного, пізнавального та вольового компонентів готовності до шкільного навчання цих дітей.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, молодший шкільний вік, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, шкільна готовність.

The article considers the problem of studying the psychological and pedagogical support for the formation of school readiness of children with special educational needs in the context of inclusive education.

The results of scientific research are analyzed, which testify that insufficient attention is paid to the development of the problem of psychological and pedagogical support of children of primary school age with special educational needs in the conditions of a modern educational institution. The trajectory of psychological and pedagogical support is revealed as a necessary condition for the optimal transition of children to the next age and the creation of conditions for the child's development in preparation for school.

The main components of readiness of children with special educational needs for school are determined: motivational readiness, cognitive readiness, volitional readiness. Diagnostic tools have been developed and selected to study

the formation of components of school readiness of children with special educational needs. The results of empirical data according to each of the components of school readiness are analyzed.

The obtained results served as a basis for further development of the model of psychological and pedagogical support of children.

The development and creation of a model is an effective tool to verify the truth and completeness of theoretical ideas about the psychological and pedagogical support of students with special educational needs in inclusive education.

In order to ensure optimal development and successful integration into society of children with special educational needs in inclusive education, a program of psychological and pedagogical support was developed, which includes tasks, exercises and games, individual characteristics and capabilities of children.

As a result of the program of psychological and pedagogical support, the unfavorable factors that hindered the growth of motivational, cognitive and volitional components of readiness for schooling of children with special educational needs have significantly decreased.

Key words: psychological and pedagogical support, primary school age, children with special education needs, inclusive education, school readiness.

Гуманізація освіти в Україні сприяла появі нових форм організації навчання дітей із психофізичними порушеннями розвитку. Чільне місце серед них посідає інклюзивне навчання як перспективне у розвитку спеціальної освіти. Успішне запровадження інклюзивного навчання у системі освіти України дає можливість вирішувати завдання підтримки дітей з особливими освітніми потребами на державному рівні, а саме закріплювати нову філософію державної політики щодо них, удосконалювати нормативно-правову базу відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини, активно впроваджувати моделі інклюзивного навчання у всіх закладах освіти.

Діти з особливими освітніми потребами – вельми специфічний контингент учнів, котрі вимагають спеціального підходу до їх навчання, розвитку, виховання, особливих педагогічних умов при організації навчальної і виховної діяльності за рахунок реалізації психолого-педагогічного супроводу.

Активне впровадження інклюзивного навчання вносить у практику загальноосвітніх закладів багато нових аспектів професійної діяльності педагогів для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами є технологічно складним педагогічним процесом, який вимагає найвищої професійності педагога та потребує особливої уваги і допомоги команди супроводу дитини: психолога, фахівців із різних напрямів корекційної педагогіки, логопеда, асистента педагога [4].

Інклюзивне навчання нині широко впроваджується в Україні та потребує розроблення науково-теоретичних засад його складників, зокрема психолого-педагогічного супроводу, який є визначальною умовою успішності інтеграційних процесів. Зарубіжні та вітчизняні вчені, котрі досліджували проблеми інтеграції та соціалізації осіб із порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, М. Малофєєв, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.), підкреслюють значущість психолого-педагогічного супроводу та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із порушеннями в умовах інклюзивного навчання.

У спеціальній педагогічній і психологічній науці є праці, присвячені проблемам навчання, виховання та розвитку дітей із психофізичними порушеннями в умовах масової школи (М. Безруких, О. Гонєєв,

С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, В. Петрова, Н. Стадненко, В. Тарасун, Н. Ялпаєва та ін.). Одним із основних завдань спеціальної освіти є пошук оптимальних шляхів розвитку дітей, які мають труднощі у розвитку, що дає підставу розглядати проблему психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами як актуальну.

Мета статті полягає у вивченні психолого-педагогічного супроводу із формування шкільної готовності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

У теорії педагогіки та педагогічній практиці останнього десятиліття активно використовується поняття «психолого-педагогічний супровід». Аналіз реальної практики навчання дітей у початковій школі дозволяє зробити висновок про актуальність психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах сучасного освітнього закладу.

Питання психолого-педагогічного супроводу досліджували такі сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці, як Т. Азарова, Е. Александровський, Є. Афанасьєв, М. Битянова, Н. Васильєва, І. Гафуров, О. Львова, О. Матвєєва, О. Рудякова, Л. Шипіцина та ін.

Теоретичний аналіз літератури із проблеми психолого-педагогічного супроводу показав, що організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі реалізації інклюзивної освіти за дотримання всіх умов організації сприяє адаптації та взаємодії дитини із соціальним середовищем [7].

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей у нашому дослідженні є створення умов розвитку дитини з підготовки до школи. Правильно побудована траєкторія психолого-педагогічного супроводу – необхідна умова для оптимального переходу дітей на наступну вікову ступінь.

Особливості дітей з особливими освітніми потребами насамперед зумовлені біологічними факторами, які є причиною порушення взаємодії з навколишнім світом, що призводить до виникнення відхилень в її психічному розвитку. Внаслідок цього у дітей проявляється недостатня сформованість психологічних передумов до оволодіння повноцінними навичками навчальної діяльності. Виникають труднощі формування навчальних умінь (планування майбутньої роботи, визначення шляхів і засобів досягнення

навчальної мети; контролювання діяльності, вміння працювати у певному темпі).

Вчасно розпочате і правильно організоване навчання дитини дозволяє запобігати або пом'якшувати ці вторинні за своїм характером порушення. Таким чином, рівень психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, яка прийшла до школи, залежить не тільки від часу виникнення, характеру і навіть ступеня вираженості первинного (біологічного за своєю природою) порушення розвитку, але і від якості раніше здобутої освіти і виховання.

Водночас важливо розуміти, що наявні проблеми жодним чином не повинні обмежувати можливості дитини у навчанні. Діти з особливими освітніми потребами мають свої особливості, які відрізняють їх від інших учнів, але це не означає, що вони не можуть включатися в освітню діяльність разом із ними.

Діти незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей включені у загальну систему освіти. Вони відвідують загальноосвітні школи за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності, враховуються їх особливі освітні потреби. Крім того, їм надається спеціальна підтримка. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей – забезпечується рівне ставлення до всіх людей, але створюються особливі умови для дітей з особливими освітніми потребами [8]. Через повагу і прийняття індивідуальності кожного з них відбувається формування особистості. Водночас діти перебувають у колективі, вчать взаємодіяти один з одним, вибудовувати відносини, спільно з учителем творчо вирішувати освітні проблеми [5].

Останнім часом завдання підготовки дітей до шкільного навчання займає одне з важливих місць у розвитку уявлень психологічної науки. Психологами та педагогами розроблено безліч методик, програм (М. Гуткіна, Р. Овчарова, М. Безруких та ін.) діагностики шкільної готовності дітей і психологічної допомоги у формуванні компонентів шкільної зрілості [2].

Готовність до шкільного навчання – це цілісне новоутворення соціально-особистісного, інтелектуального і фізичного розвитку дитини, яке має складну структуру і формується у дошкільному віці в умовах цілеспрямованого виховання.

У нашому дослідженні у структурі готовності дітей до школи виділяємо такі компоненти: мотиваційну, пізнавальну, вольову готовність. Мотиваційна готовність включає формування у дитини готовності до прийняття нової соціальної позиції – положення школяра, що має коло прав та обов'язків; пізнавальна передбачає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань; вольова включає в себе формування у дітей якостей, завдяки яким вони могли би спілкуватися з іншими дітьми, вчителями.

У констатувальному експерименті були застосовані методики для діагностування сформованості компонентів готовності до навчання у школі дітей з особливими освітніми потребами.

Експериментальне дослідження було проведено на базі закладів загальної середньої освіти Московського району міста Харкова. У дослідженні брали участь 20 дітей з особливими освітніми потребами перших класів, зокрема діти із затримкою психічного розвитку та загальним недорозвиненням мовлення.

За допомогою таких методик, як: «Бесіда» Т. Неженової; «Бесіда щодо виявлення внутрішньої позиції школяра» Н. Гуткіної; тест «Так чи ні» Н. Гуткіної; методика «Будиночок» Н. Гуткіної [1]; опосередковане запам'ятовування А. Леонтьєва [3]; методика «Лабіринт» Н. Озерського [6] ми провели констатувальний експеримент і визначили рівень сформованості компонентів готовності до школи дітей з особливими освітніми потребами.

Внаслідок констатувального експерименту було виявлено певні особливості шкільної готовності дітей з особливими освітніми потребами, а саме: внутрішня позиція школяра не сформована, невміння діяти за правилом, діти не вмюють виявляти причинно-наслідкові зв'язки, їм потрібні додаткові інструкції при виконанні вправ на операцій узагальнення, розуміння сенсу сюжету зображеного на картинках, у дітей низький рівень розвитку мовлення, характерно домінування ігрового мотиву. У більшості дітей (72,3%) компоненти шкільної готовності не сформовані (табл. 1)

Таблиця 1
Результати вивчення готовності до школи за компонентами

Компоненти шкільної готовності	Рівні (%)		
	Низький	Середній	Високий
Мотиваційна готовність	66,5	20,5	13
Пізнавальна готовність	75,75	14,2	10,5
Вольова готовність	74,9	14,6	10,5

Аналіз результатів формування компонентів шкільної готовності дітей з особливими освітніми потребами виявив такі проблеми:

- низький рівень залученості учнів з особливими освітніми потребами в освітню діяльність;
- низька адаптація учнів з особливими освітніми потребами до соціального й освітнього середовища.

Отримані результати послужили підставою для подальшої розробки змісту психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Метою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є:

- забезпечення оптимального розвитку дитини,
- успішна інтеграція у соціум.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

- попередження виникнення проблем розвитку дитини;
- допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації;

– створення ефективних методик для психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами;

– розробка індивідуальної програми корекційної роботи для позитивної динаміки показників компонентів шкільної готовності учнів з особливими освітніми потребами.

Механізмом реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є взаємодія фахівців освітнього закладу, що забезпечують системний супровід дітей з особливими освітніми потребами, таких як психолог, вчитель-логопед і корекційний педагог.

Робота здійснюється за кількома напрямками.

1. Діагностичний напрям, після якого розробляється й уточнюється подальший освітній маршрут для кожної дитини.

2. Корекційний напрям. Передбачає реалізацію індивідуальних корекційно-освітніх маршрутів, запланованих для кожної дитини проведенням корекційно-розвивальних занять із фахівцями супроводу.

3. Консультативний напрям. Консультативна допомога здійснюється за допомогою системи індивідуальних консультацій.

З метою забезпечення оптимального розвитку й успішної інтеграції у соціум дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання нами була розроблена програма психолого-педагогічного супроводу.

Програма психолого-педагогічного супроводу створена для формування таких компонентів шкільної готовності, як: мотиваційний, пізнавальний і вольовий, а також для вирішення проблем соціалізації дитини в освітньому середовищі.

Програма включає в себе цикл із позаурочних занять. Кожне заняття складається із трьох частин: вступної, основної та заключної.

Програма містить три блоки:

– мотиваційно-цільовий (ми формуємо мотиваційний компонент готовності до школи);

– пізнавально-діяльнісний (ми формуємо пізнавальний компонент готовності до школи);

– Емоційно-вольовий (ми формуємо емоційно-вольовий компонент готовності до школи).

При підборі комплексу корекційної роботи ми використовували завдання, вправи та ігри з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей дітей, а також з урахуванням виявленого у дітей рівня готовності до навчання у школі.

Реалізація програми психолого-педагогічного супроводу з формування компонентів шкільної готовності дітей з особливими освітніми потребами дозволила організувати проведення формувального експерименту.

Нами було проведено формувальний експеримент, метою якого було виявити ефективність нашої програми психолого-педагогічного супроводу та проведеної корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Внаслідок проведення програми психолого-педагогічного супроводу значно знизилася несприятливі фактори, які перешкождали зростанню мотиваційного, пізнавального та вольового компонентів готовності до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Ми спостерігаємо позитивну динаміку після проведення програми психолого-педагогічного супроводу із формування компонентів готовності до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами (рис. 1).

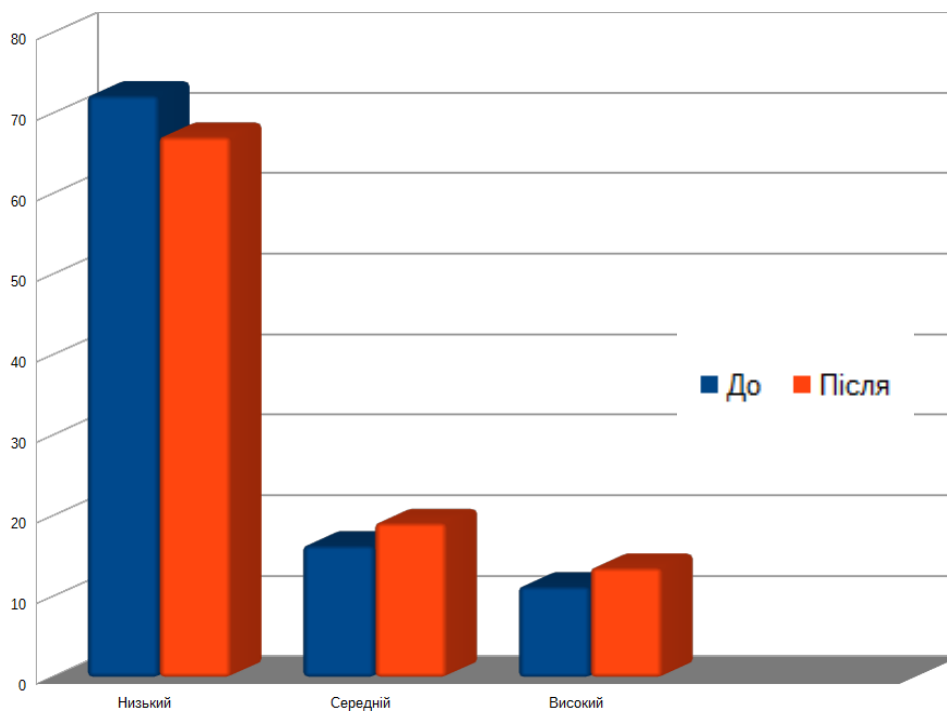


Рис. 1. Результати порівняльної діагностики рівнів розвитку компонентів шкільної готовності до та після формувального експерименту

Порівняльний аналіз рівня розвитку компонентів готовності до шкільного навчання дітей з особливими освітніми потребами до і після формування експерименту показав, що програма психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальна робота педагогів позитивно вплинула на рівень шкільної готовності молодших школярів до навчання.

Таким чином, для забезпечення оптимального соціально-психологічного комфорту в інклюзив-

ному середовищі навчання дітей з особливими освітніми потребами потребує психолого-педагогічного супроводу, метою якого є створення умов для оптимального переходу дітей на наступний віковий ступінь. Доведено, що психолого-педагогічний супровід на цьому віковому етапі забезпечує формування шкільної готовності цих школярів і реалізується за допомогою завдань, напрямів діяльності фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гуткина Н.Н. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению Москва : Психологическое образование, 1997. 235 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Москва : Академический проект, 2000. 184 с.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учебник. Москва : Владос, 1995. 112 с.
4. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : САММІТ-книга, 2008. 270 с.
6. Озерецкий Н.И., Гуревич М.О. Схема обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей. Москва : Синтез, 2012. 106 с.
7. Примірне Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609).
8. Психологічний супровід інклюзивної освіти / автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

Соколова Г. Б.

*доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського*

Тодоров П. І.

*доцент, заслужений працівник фізичної культури і спорту України,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського*

Коханець О. Г.

*старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова;
майстер спорту України міжнародного класу з карате,
президент Одеської обласної федерації карате;
суддя міжнародної категорії, голова суддівського комітету
Української федерації карате*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРЕНЕРІВ ЄДИНОБОРСТВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ СПОРТСМЕНІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MARTIALLY COACHES WHICH EDUCATE ATHLETES WITH HEARING IMPAIRMENTS

Потужний потенціал українських дефлімпійців і паролімпійців доводить, що для спортивних звершень особливого значення набуває психологічний, особистісний складник, зокрема центральна фігура в спортивному житті – тренер. Особливого значення та складності набуває тренерська робота з єдиноборцями, які мають порушення слуху. Ось чому дослідження психологічних особливостей особистості тренера єдиноборств, який виховує спортсменів з порушеннями слуху, є актуальним. До категорії унікальних особистісних утворень, що сприяють ефективній роботі тренера єдиноборств зі спортсменами, які мають порушення слуху, належить емпатія, яка може виконувати функцію внутрішнього особистісного гаранта проведення повноцінних, ефективних тренувань зі спортсменами єдиноборств, які мають особливі потреби. За результатами проведеного емпіричного дослідження в групі тренерів найбільше представлений раціональний канал емпатії, завдяки якому спортсмен стає цікавим не тільки за результатами на змаганнях, а й своєю буттєвістю, що дає змогу тренеру об'єктивно виявляти його сутність. Найменш розвинений у тренерів єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху, емоційний канал емпатії. Серед модеруючих чинників найбільш вираженою в групі тренерів єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху, є проникаюча здатність до емпатії. Найслабше в структурі емпатії тренерів єдиноборств виражена ідентифікація, унаслідок чого їм буває складно зрозуміти своїх вихованців на підставі співпереживань або постановки себе на їхнє місце.

Крім того, у структурі особистості тренера єдиноборств, який виховує спортсменів з порушеннями слуху, зафіксована статистично значуща кореляція інтуїтивного та емоційного каналів, що підтверджує наявність у тренерів здатності емоційно резонувати з єдиноборцями, які мають порушення слуху. Вивчення взаємозв'язків між чинниками, що модерують розвиток емпатійних проявів у структурі особистості тренера єдиноборств, доводить, що між ідентифікацією й установками, які сприяють емпатії, є статистично значуща позитивна кореляція. Це важливо, оскільки на тлі здатності до ідентифікації як базової характеристики особистості тренера єдиноборств, який працює зі спортсменами з порушеннями слуху, формуються такі професійно важливі властивості, як прагнення до розширення особистих меж, суб'єктивна переконаність у допустимості прояву цікавості до своїх вихованців з особливими потребами.

Ключові слова: спортсмени з порушенням слуху, особистість тренера єдиноборств, емпатія, канали емпатії, модеруючі чинники.

The strong potential of Ukrainian Deflympians proves that the psychological and personal component, in particular, the central figure in sports life – the coach – acquires special significance for sports achievements. Of particular importance and complexity is the coaching work with wrestlers with hearing impairments.

That is why the study of the psychological characteristics of the personality of a martial arts coach who educates athletes with hearing impairments is relevant. Empathy belongs to the category of unique personal formations that contribute to the effective work of a martial arts coach with athletes with hearing impairments, which can serve as an internal personal guarantor of full, effective training with martial arts wrestlers with special needs.

According to the results of empirical research in the group of coaches most represented rational channel of empathy, through which the athlete becomes interesting not only in the results of competitions, but also in its existence, which allows the coach to objectively identify its essence. Martial arts coaches, who educate athletes with hearing impairments, have the least developed emotional channel of empathy.

Among the moderating factors, the most pronounced in the group of martial arts coaches who educate athletes with hearing impairments is the penetrating ability to empathize. The weakest in the structure of empathy of martial arts coaches is identification, as a result of which it can be difficult for them to understand their students on the basis of empathy or putting themselves in their place.

In addition, a statistically significant correlation of intuitive and emotional channels was recorded in the personality structure of a martial arts coach who educates athletes with hearing impairments, which confirms that coaches have the ability to resonate emotionally with wrestlers with hearing impairments. A study of the relationships between factors that moderate the development of empathic manifestations in the personality structure of a martial arts coach proves that there is a statistically significant positive correlation between identification and attitudes that promote empathy.

This is important because against the background of the ability to identify as a basic characteristic of the personality of a martial arts coach who works with athletes with hearing impairments, such professionally important qualities as the desire to expand personal boundaries, subjective belief in the admissibility of interest in their students with special needs.

Key words: athletes with hearing impairment, personality of martial arts coach, empathy, channels of empathy, moderating factors.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства підвищена увага приділяється особам з особливими потребами, їхній інтеграції в соціум та адаптації до нових викликів життя. Спорт високих досягнень не залишається поза цією проблемою, зокрема на порядок денний виходить проблема спрямованості осіб з особливими потребами на досягнення високих результатів, рекордів (Д. Телішевський [9]). Низка досліджень у цьому напрямі доводить, що інтерес до цієї проблеми постійно зростає не тільки в українському науковому просторі, а й за кордоном (Ю. Брискин [6], О. Махов [4], О. Передерій [6], В. Саєнко [7] та ін.), оскільки спорт – це не тільки фізичні досягнення, а й формування національної самосвідомості, громадянської та соціальної відповідальності, можливість пережити позитивні емоції та наповнювати своє життя сенсом. За результатами участі в XVI літніх Паралімпійських іграх у Токіо українські спортсмени принесли батьківщині 98 нагород, із яких – 24 золотих, 47 срібних і 27 бронзових. Потужний потенціал українських спортсменів – дефлімпійців і паралімпійців – доводить, що для спортивних звершень особливого значення набуває психологічний, особистісний складник, зокрема центральна фігура в спортивному житті – тренер. Крім того, власне спортивна діяльність не виховує моральних якостей особистості й на тлі високих спортивних досягнень у спортсмена можуть сформуватися деструктивні риси характеру (честолюбство, марнославство, пихатість тощо), якщо цьому не буде протистояти систематична, цілеспрямована виховна робота тренера, спрямована на розвиток у спортсмена навичок самовиховання.

Ця важлива частина тренерських впливів суттєво утруднюється в процесі роботи з єдиноборцями, які мають порушення слуху. Ось чому дослідження психологічних особливостей особистості тренера єдиноборств, який виховує спортсменів з порушеннями слуху, є актуальним, своєчасним і соціально затребуваним.

До категорії унікальних особистісних утворень, які сприяють ефективній роботі тренера єдиноборств зі спортсменами, які мають порушення слуху, ми відносимо емпатію, яка в цьому контексті може виконувати функцію внутрішнього особистісного гаранту проведення повноцінних, ефективних тренувань зі спортсменами, які мають особливі потреби.

Низка вчених, досліджуючи емпатію, окремо виділяла її суспільний характер, а здатність занурюватися у світ іншої людини розглядали як складову частину взаємодії групових суб'єктів (Дж. Іган [2], А.Р. Goldstein [12], Т.М. Tomlinson [14], Р.Е. Whitney [14] та ін.); інші основний дослідницький інтерес пов'язували з вивченням комунікативного компонента емпатії (L. Brothers та ін.); розуміння іншої людини через механізми інтроєкції або прийняття іншої людини за точку відліку (Т. Мергу [13] та ін.).

Найбільш вдале визначення емпатії надане Дж. Іганом, який виділив у її структурі когнітивний складник [2]. Він визначав, що емпатія – це не тільки здатність розуміти світ іншої людини та занурюватися в нього, а й уміння передати їй свої думки та плани. Ця здатність проявляється не тільки індивідуально, а й у процесі взаємодії групових суб'єктів, що особливо значимо в процесі організації та проведення тренування зі спортсменами з порушеннями слуху, які займаються єдиноборствами. Подібний колективний та інституційний аспект емпатії міцно пов'язаний з ефективністю тренування. Ще одним важливим складником емпатії, який має бути розвинений у тренера єдиноборств, що виховує спортсменів з порушеннями слуху, є конгруентність, тобто здатність бути відкритим щодо іншого, бути в гармонії із самим собою, бути щирим, аутентичним.

Спілкуючись з іншими людьми, тренер має усвідомлювати свої відчуття й повідомляти про них, коли в цьому є необхідність, залишатися собою, а не ховати свої емоції під маскою професіоналізму. Серед усіх аспектів конгруентності (уміння бути собою, психологічна зрілість особистості й психологічна зрілість особистості) у контексті дослідження саме індивідуальний стиль тренера є пріоритетним, оскільки складається не з того, що тренер робить, а з того, як він це робить; у роботі зі спортсменами з порушеннями слуху, які займаються єдиноборствами, цей критерій є визначальним.

Таке уявлення про роль емпатії тренера, який працює зі спортсменами з особливими потребами, розкриває для дослідника широкі можливості для її поглибленого дослідження.

В українській психології (О. Коваленко [3], О. Орищенко [5], О. Саннікова [8], Л. Ткачук [11] та ін.) феномен емпатії розглядається як складна, багаторівнева, інтегральна властивість особистості. У контексті дослідження інтерес становлять підходи

до емпатії Л. Ткачука, який уважав, що рівень розвитку емпатійності суттєво впливає на ієрархічну структуру системи мотивів [11], та О. Коваленка, котрий розглядав емпатію як вирішальну умову вдосконалення професійного спілкування тренера, як чинник його атракції [3].

Разом із тим психологічна специфіка емпатії тренера єдиноборств, який виховує спортсменів із порушенням слуху, диференціація основних каналів його емпатії залишається недостатньо дослідженою в спеціальній психології.

У процесі організації та проведення емпіричного дослідження ми спиралися на концептуальні підходи В. Бойка до структури емпатії, у якій для нас особливого значення набули інтуїтивний, раціональний канали й ідентифікація [1].

Розглянемо вираженість основних параметрів емпатії та їх взаємозв'язки в групі тренерів єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху, за допомогою опитувальника В. Бойка «Діагностика рівня емпатії».

У таблиці 1 представлені результати кожного з показників цього опитувальника.

Як ми бачимо з таблиці 1, у групі тренерів найбільше представлений раціональний канал емпатії. Можна припустити, що завдяки раціональному початку для них спортсмен стає цікавим не тільки завдяки психофізіологічним завдаткам і результатам на змаганнях, а й своїй буттєвості, що дає змогу тренеру об'єктивно виявляти його сутність. Саме на розуміння сутності свого вихованця з особливими потребами, а також на стан його проблем, особливостей поведінки в спорті й поза спортом передусім спрямовується увага та професійне мислення тренера єдиноборств. Згідно з концептуальними поглядами В. Бойка, саме такий професійний інтерес до особистості спортсменів відкриває можливість їхнього емоційного й інтуїтивного віддзеркалення.

Найменш розвинений у тренерів єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху, емоційний канал емпатії, що дає змогу визначити ступінь їхньої здатності до емоційного резонансу з вихованцями: співпереживання, своєрідне «енергетичне підстроювання» до вихованця.

Значення стандартного відхилення (SD) у вибірці показали, наскільки неоднорідною є досліджувана

група тренерів єдиноборств за ступенем вираженості каналів емпатії. Виявлено, що найбільш гетерогенною емпірична вибірка тренерів є лише за емоційним параметром. Відповідно, можна стверджувати, що тренери єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху, індивідуально все ж таки відрізняються один від одного за здатністю входити в емоційний резонанс зі своїми вихованцями. Найбільш однорідною вибірка тренерів є за ступенем вираженості раціонального каналу емпатії. Так, досліджувані найбільш єдині саме в тому, на якому рівні варто проявляти емпатію як прагнення виявляти суть оточуючих.

З таблиці 1 ми бачимо, що серед модеруючих чинників найбільш вираженою в групі тренерів єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху, є проникаюча здатність до емпатії, що може свідчити про прагнення до створення атмосфери відвертості, довірливості, що суттєво полегшує розкриття спортсмена з особливими потребами. Найслабше в структурі емпатії тренерів єдиноборств виражена ідентифікація, унаслідок чого їм буває складно зрозуміти своїх вихованців на підставі співпереживань або постановки себе на їхнє місце. За рівнем розвитку ідентифікації досліджувані тренери єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху, максимально гетерогенні, тоді як за проникаючою здатністю до емпатії вони найбільш гомогенні.

У таблиці 2 представлено взаємозв'язки між основними параметрами емпатії в структурі особистості тренера єдиноборств, який виховує спортсменів з порушеннями слуху, наведено значення коефіцієнтів кореляції Пірсона між всіма показниками емпатії.

З таблиці 2 при аналізі кореляційних зв'язків між показниками каналів емпатії в структурі особистості тренера єдиноборств, який виховує спортсменів з порушеннями слуху, зафіксована статистично значуща кореляція інтуїтивного й емоційного каналів, що підтверджує наявність у тренерів здатності емоційно резонувати з єдиноборцями, які мають порушення слуху, передбачати особливості їхньої поведінки з опорою на власний підсвідомий досвід. Оскільки інтуїтивний та емоційний канали емпатії формуються на тлі раціонального, можна припустити, що їхній розвиток у групі тренерів єдиноборств, які виховують спортсменів із порушеннями слуху, відбувається паралельно.

Таблиця 1

Основні параметри емпатії тренерів єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху (за В. Бойком)

Показники	M	m	SD	A	E
Емпатійні прояви					
Інтуїтивний канал емпатії	1,762	0,094	1,349	0,993	1,021
Емоційний канал емпатії	1,668	0,096	1,379	0,894	0,423
Раціональний канал емпатії	2,491	0,088	1,263	0,121	-0,461
Модеруючі чинники					
Настанови, що сприяють емпатії	2,874	0,104	1,431	0,183	-0,426
Проникаюча здатність в емпатії	3,634	0,082	1,201	-0,396	0,083
Ідентифікація	2,357	0,111	1,546	0,325	-0,543

Примітка: M – середні арифметичні значення; m – стандартні помилки середнього; SD – стандартне відхилення; A – асиметрія; E – ексцес; мінімальні й максимальні значення кожного з параметрів становили 0 і 6 балів відповідно.

**Взаємозв'язки між показниками емпатії тренерів єдиноборств,
які виховують спортсменів з порушенням слуху (за В. Бойком)**

№ з/п	Показники та канали емпатії		1	2	3	4	5	6
1	Інтуїтивний канал	r	1	0,193	0,130	0,131	-0,191	0,243
		p		0,007	0,066	0,064	0,008	0,004
2	Емоційний канал	r	0,192	1	0,013	0,137	-0,153	0,078
		p	0,008		0,878	0,053	0,032	0,277
3	Раціональний канал	r	0,132	0,013	1	0,151	-0,046	0,264
		p	0,066	0,875		0,037	0,526	0,001
4	Настанови, що сприяють емпатії	r	0,133	0,139	0,152	1	0,113	0,202
		p	0,064	0,053	0,037		0,115	0,003
5	Проникаюча здатність в емпатії	r	-0,188	-0,153	-0,046	0,114	1	0,037
		p	0,009	0,032	0,523	0,115		0,613
6	Ідентифікація	r	0,243	0,078	0,265	0,203	0,037	1
		p	0,001	0,278	0,000	0,005	0,614	

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі коефіцієнти кореляції ($p < 0,05$).

Вивчення взаємозв'язків між чинниками, що модерують розвиток емпатійних проявів у структурі особистості тренера єдиноборств, також показує, що між ідентифікацією й установками, що сприяють емпатії, є статистично значуща кореляція. Цей взаємозв'язок слабкий, але позитивний. На наш погляд, означені моменти є дуже важливими для організації тренерської роботи зі спортсменами, які мають порушення слуху, оскільки на тлі здатності до ідентифікації як базової характеристики особистості тренера, яку можна розглядати як провідну форму віддзеркаленої суб'єктності (коли суб'єкт відтворює в собі саме іншу людину, а не свої спонуки, її цілі та завдання, а не власні), формуються такі професійно важливі для тренера властивості, як прагнення до розширення особистих меж, суб'єктивна переконаність у допустимості прояву цікавості до своїх вихованців з особливими потребами, небайдуже ставлення до їхніх переживань і проблем).

У таблиці 2 розглянемо кореляційні зв'язки між каналами емпатії та чинниками, які модерують їх прояви. Найбільш значущими виявилися взаємні позитивні зв'язки між ідентифікацією й раціональним та інтуїтивним каналами емпатії. На підставі цього можна припустити, що чим вища здатність тренера єдиноборств розуміти спортсменів з порушеннями слуху шляхом постановки себе на їхнє місце, тим більше виражена його раціональна та інтуїтивна емпатійні реалізації в процесі проведення тренувань. Із раціональним каналом також позитивно корелюють установки, що сприяють емпатії, що вказує на провідний конструкт особистості тренера єдиноборств, який виховує спортсменів із порушеннями слуху, як-от: усвідомлення свого інтересу до особистості вихованця з особливими потребами, орієнтацію на його пізнання та підтримку в спорті.

Уважаємо також за необхідне відмітити, що в емпіричній вибірці тренерів єдиноборств проникаюча здатність в емпатії показала негативні статистично значущі зв'язки з емоційним та інтуїтивним каналами емпатії. Із цього факту можна зробити

припущення про те, що чим більше тренери єдиноборств володіють комунікативною здатністю створювати атмосферу відвертості, довірчості, добиватися розслаблення вихованця, тим менш активно вони активують емоції й інтуїцію в процесі емпатійного контакту.

Висновки з проведеного дослідження. Сучасний спорт уже давно перестав асоціюватися лише з фізичними досягненнями, сьогодні це ще й формування національної самосвідомості, громадянської та соціальної відповідальності, можливості переживати позитивні емоції й наповнювати своє життя сенсом. Потужний потенціал українських дефлімпіців і паралімпіців доводить, що для спортивних звершень особливого значення набуває психологічний, особистісний складник, зокрема центральна фігура в спортивному житті – тренер. Особливого значення та складності набуває тренерська робота з єдиноборцями, які мають порушення слуху. Ось чому дослідження психологічних особливостей особистості тренера єдиноборств, який виховує спортсменів з порушеннями слуху, є актуальним. До категорії унікальних особистісних утворень, що сприяють ефективній роботі тренера єдиноборств зі спортсменами, які мають порушення слуху, належить емпатія, що може виконувати функцію внутрішнього особистісного гаранта проведення повноцінних, ефективних тренувань з борцями єдиноборств, які мають особливі потреби.

За результатами проведеного емпіричного дослідження в групі тренерів найбільше представлений раціональний канал емпатії, завдяки якому спортсмен стає цікавим не тільки завдяки психофізіологічним завдаткам і результатами на змаганнях, а й своєю буттєвістю, що дає змогу тренеру об'єктивно виявляти його сутність. Саме на розуміння сутності свого вихованця з особливими потребами, а також на стан його проблем, особливостей поведінки в спорті й поза спортом передусім спрямовується увага та професійне мислення тренера єдиноборств. Найменш розвинений у тренерів єдиноборств, які виховують

спортсменів із порушеннями слуху, емоційний канал емпатії, який дає змогу визначити ступінь їхньої здатності до емоційного резонансу з вихованцями: співпереживання, своєрідне «енергетичне підстроювання» до вихованця. Серед модеруючих чинників найбільш вираженою в групі тренерів єдиноборств, які виховують спортсменів з порушеннями слуху, є проникаюча здатність до емпатії, що може свідчити про прагнення до створення атмосфери відвертості, довірливості, що суттєво полегшує розкриття спортсмена з особливими потребами. Найслабше в структурі емпатії тренерів єдиноборств виражена ідентифікація, унаслідок чого їм буває складно зрозуміти своїх вихованців на підставі співпереживань або постановки себе на їхнє місце.

Крім того, у структурі особистості тренера єдиноборств, який виховує спортсменів з порушеннями слуху, зафіксована статистично значуща кореляція інтуїтивного та емоційного каналів, що підтверджує наявність у тренерів здатності емоційно резонувати

зі єдиноборцями, які мають порушення слуху, передбачати особливості їхньої поведінки з опорою на власний підсвідомий досвід. Вивчення взаємозв'язків між чинниками, що модерують розвиток емпатійних проявів у структурі особистості тренера єдиноборств, також показує, що між ідентифікацією й установками, що сприяють емпатії є статистично значуща позитивна кореляція. Це важливо, оскільки на тлі здатності до ідентифікації як базової характеристики особистості тренера єдиноборств, який працює зі спортсменами з порушеннями слуху, формуються такі професійно важливі властивості, як прагнення до розширення особистих меж, суб'єктивна переконаність у допустимості прояву цікавості до своїх вихованців з особливими потребами, небайдуже ставлення до їхніх переживань і проблем.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у дослідженні особливостей особистості спортсменів-єдиноборців, які мають порушення слуху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва : Наука, 2011. 124 с.
2. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2000. № 1. С. 12–16.
3. Коваленко О.Г. Развитие эмпатии та атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогіка та вікова психологія». Київ, 2004. 21 с.
4. Махов А.С. Недостатки организации спортивных соревнований для инвалидов. *Адаптивная физ. культура*. 2012. № 1 (49). С. 34–37.
5. Орищенко О.А. Качественные и содержательные показатели эмпатии: корреляционный анализ. *Наука і освіта*. 2004. № 6–7. С. 189–191.
6. Передерий А.В., Брискин Ю.А. Практическая составляющая подготовки кадров для инваспорта. *Sportul Olimpic i portul pentrutoti : Materialele XV-a Congress tiintific International (12–15 septembrie 2011, Chisinau) / Comitetul international olimpic, Academia international olimpica*. Chisinau, 2011. Vol. 2. С. 103–108.
7. Саєнко В.Г. Спортивно-педагогічне вдосконалювання зі східних єдиноборств. Київ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 432 с.
8. Санникова О.П., Орищенко О.А. Диагностика содержательных особенностей эмпатии: апробация оригинального теста. *Наука і освіта*. 2001. № 6. С. 54–57.
9. Телішевський Д. Стан, проблеми та перспективи розвитку адаптивного спорту в Україні. *Спорт та сучасне суспільство* : матеріали XI Міжнародної наукової інтернет-конференції 29 березня 2018 р. НУФВСУ. Київ : Олімпійська література, 2018. С. 265–268.
10. Ткачук Л.В. Взаємозв'язок емпатійності з мотивами професійного вибору. *Наука і освіта*. 2001. № 1. С. 81–83.
11. Brothers L. A Biological perspective on empathy. *American Journal of Psychiatry*. 2001. V. 146 (1). 234 p.
12. Goldstein A.P., Michaels G.Y. Empathy development training, consequences. New Jersey London, 2015. 287 p.
13. Merry T. A guide to the person-centered approach. Loughton : Gale Centre Publications, 1990. 257 p.
14. Tomlinson T.M., Whitney R.E. Values and strategy in client-centered therapy: A means to an end. *New directions in client-centered therapy*. Boston : Houghton Mifflin, 1970. P. 134–145.

Дорожко І. І.

*доктор філософських наук, професор,
професор кафедри психологічної і педагогічної антропології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

Малихіна О. Є.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психологічної і педагогічної антропології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

Туріщева Л. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психологічної і педагогічної антропології
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH SEN IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

У статті здійснено теоретичний аналіз досліджень з проблеми організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з питання розвитку комунікативних умінь школярів. Відмічено, що проблему розвитку комунікативних умінь у молодших школярів в умовах інклюзивної освіти вивчено недостатньо. Саме формування комунікативних умінь у майбутньому забезпечує соціалізацію дитини з ООП.

У констатувальному експерименті за допомогою «Картки спостереження за комунікативними вміннями учнів» встановлено рівень розвитку комунікативних здібностей, комунікативних дій і мовленнєвих навичок молодших школярів двох інклюзивних класів. Отримані результати свідчать про недостатній рівень формування комунікативних умінь в учнів інклюзивних класів.

У формувальному експерименті проведено вісім корекційних занять з учнями експериментальної групи. Усі заняття побудовані за певною структурою й містили ігрову діяльність учнів: створення сюжетно-рольових ситуацій; театралізовані ігри та завдання, настільні ігри, конструювання, вербальні й невербальні ігри та завдання. Робота на заняттях одночасно проходила за трьома напрямками: розвиток комунікативних якостей дитини; розвиток комунікативних умінь; розвиток мовленнєвих навичок.

Результати контрольного експерименту свідчать про те, що учні експериментального класу в процесі ігрової діяльності більше спілкувалися з дитиною з ООП. Учень з ООП з експериментальної групи став упевненіше звертатися до однокласників, перестав відчувати страх, що однокласники його не зрозуміють. В учня з ООП з контрольної групи спостерігалася висока конфліктність та агресія.

Отримані результати дали змогу зробити висновок, що ігрова діяльність сприяє розвитку комунікативних якостей, комунікативних дій і мовленнєвих навичок, із яких складаються комунікативні вміння, як у звичайних учнів, так і в учнів з ООП.

Ключові слова: молодший школяр, комунікативні вміння, інклюзивне навчання, інклюзивний клас, учень з ООП.

The article provides a theoretical analysis of research on the organization of the educational process in the context of inclusive education. Psychological and pedagogical research on the development of communicative skills of students is analyzed. It is noted that the problem of development of communicative skills in junior schoolchildren in the conditions of inclusive education is insufficiently studied. It is the formation of communicative skills in the future that ensures the socialization of a child with SEN.

The level of development of communicative abilities, communicative actions and speech skills of junior schoolchildren of two inclusive classes was established in the observational experiment with the help of the "Student's Communication Skills Observation Card". The obtained results indicate an insufficient level of formation of communicative skills in students of inclusive classes.

In the formative experiment, eight correction classes were conducted with students of the experimental group. All classes were built on a certain structure and contained the play activities of students: the creation of story-role situations; theatrical games and tasks, board games, construction, verbal and nonverbal games and tasks. Work in the classroom took place simultaneously in three areas: the development of communicative qualities of the child; development of communication skills; development of speech skills.

The results of the control experiment show that the students of the experimental class in the process of play activities communicated more with the child with SEN. The student from SEN from the experimental group became more confident in addressing his classmates, he stopped feeling fear that his classmates would not understand him. The student with SEN from the control group showed high conflict and aggression.

The obtained results allowed us to conclude that play activities promote the development of communicative qualities, communicative actions and speech skills, which make up the communicative skills of both ordinary students and students with SEN.

Key words: junior school student, communication skills, inclusive education, inclusive class, student with SEN.

Актуальність. Проблема організації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання розглядається багатьма психологами, педагогами й іншими спеціалістами. Дослідники відмічають, що навчання може бути інклюзивним тоді, коли дитина включена в культуру навчального закладу. Ця культура передбачає культуру навчання (оволодіння знаннями); культуру поведінки (засвоєння соціальних ролей) і культуру спілкування (комунікативні можливості).

На нашу думку, на особливу увагу заслуговують питання, які пов'язані з розвитком комунікативних умінь. Педагогу, що працює в інклюзивному класі, необхідно вибудовувати правильну комунікацію, включаючи дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в спілкування зі звичайними дітьми шляхом розвитку комунікативних умінь.

Учені І. Дмитрієва, Л. Прядко, Т. Сак, Н. Софій, О. Федоренко й інші аналізували особливості організації інклюзивного навчання. Проблема розвитку комунікативних умінь розглядалася в працях О. Бодалева, Л. Виготського, І. Зимньої, М. Лісіної та інших.

Науковцями виявлено сутність комунікативних умінь, запропоновані способи їх формування. Однак вони не зачіпають проблеми формування комунікативних умінь в умовах інклюзивного навчання.

Мета дослідження – визначити особливості ігрової діяльності, що спрямована на розвиток комунікативних умінь молодших школярів з ООП в інклюзивному класі.

У науковій літературі інклюзія аналізується як процес підходу до різних потреб усіх учнів, збільшення участі в освітньому процесі учнів з ООП. Уже доведено, що інклюзивні школи – це ефективний засіб, який гарантує взаємоповагу, комунікацію, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками. У наукових публікаціях, присвячених проблемі інклюзивного навчання, звертається увага на те, що в умовах інклюзивного навчання дитині з ООП треба адаптуватися серед інших учнів, тому педагогу необхідно звернути увагу на такі аспекти: створення сприятливого клімату між учнями класу, забезпечення комунікації між усіма школярами, контакт учителя з батьками учня з ООП, а також контакт між батьками учнів.

На думку О. Василенко, педагоги зобов'язані допомагати дітям розвивати взаємини співпраці, розуміючи, що тільки спільна робота й безпосереднє співробітництво можуть сформувати в дітей позитивні взаємини з однокласниками з обмеженими можливостями. Учителю необхідно впроваджувати в заняття чітко структуровані елементи, спрямовані на розвиток у дітей навичок успішної взаємодії один із одним. Найбільш ефективно комунікативні навички, з її точки зору, розвивають завдання й ігри, які виконуються групами дітей, у кожному з яких обов'язково входять і діти з обмеженими можливостями [2].

С. Акішкіна вважає, що в інклюзивному класі повинні діяти особливі компоненти роботи, спрямовані на співучасть, на включення всіх – й учнів, і їхніх батьків – у пізнавальну діяльність, у шкільне життя, засноване на взаємній повазі, довірі, позитивних взаєминах [1].

У свою чергу, О. Чопік зауважує, що взаємонавчання звичайних дітей і дітей з ООП, спільна робота над різними завданнями, робота в малих групах, колективна робота над спільним завданням з розподілом складових її елементів, можливість вільної самостійної роботи, виховні ситуації, акції, соціальні проекти тощо сприяють подальшій соціалізації дитини з ООП [8].

Заслуговує на увагу думка О. Шестопал, яка підкреслює унікальність кожної конкретної ситуації включення дитини з ООП в загальноосвітній клас. Автор підкреслює, що включення дитини з ООП в інклюзивний клас потребує цілеспрямованої роботи педагогів як з усіма учнями класу, так і з їхніми батьками [7].

Фахівцями визначено переваги інклюзивної освіти й для звичайних дітей, адже присутність поряд дітей з ООП сприяє формуванню у звичайних дітей уважності, чуйності, готовності прийти на допомогу. Звичайні діти вчать поважати й цінувати своїх однокласників, бачити те, що знаходиться за зовнішніми проявами однолітка. Педагоги підкреслюють, що спілкування в молодшому шкільному віці, формування в дітей комунікативних умінь несе дуже важливий виховний і освітній потенціал. Дослідження Н. Тарасенко, Л. Тараскіної показують, що в комунікативній діяльності школярів з ООП виявляються порушення процесу комунікації, що проявляється в зниженні комунікативно-пізнавальної потреби в спілкуванні. У більшості дітей недостатньо сформована мовна комунікація й зв'язне мовлення, що створює бар'єри в міжособистісній взаємодії з дорослими та однолітками. Це проявляється в такому: діти в основному небалакучі з педагогом і з однолітками, не уважні, не вміють послідовно викладати свої думки, передавати їх зміст, беруть участь у спілкуванні часто з ініціативи інших, хоча розуміють звернену до них мову. Часто це супроводжується підвищеною тривожністю, напруженістю в контакті, страхами, уразливістю [4; 5].

О. Гаяш підкреслює, що діти з ООП можуть домагатися уваги за допомогою агресії. Автор підкреслює, що часто такі діти не вміють і не бажають визнавати свою провину в конфліктній ситуації, не можуть самостійно планувати й контролювати свої дії та вчинки, це наводить на те, що, замість розвитку довільної поведінки, у них розвивається потреба в зовнішньому контролі з боку батьків або педагога; замість уміння самостійно визначати свою поведінку, вони очікують підказки з боку інших людей.

Спостереження дослідника свідчать про те, що діти, які вмюють будувати свої стосунки з однолітками, схильні ображатися, перекладати відповідальність у прийнятті рішення на інших [3].

У багатьох дослідженнях відзначається, що для учнів з ООП характерний низький рівень оволодіння комунікативними засобами і способами взаємодії. Безумовно, учням з ООП складно узгоджувати дії з виконання спільних завдань, організовувати взаємоконтроль, взаємодопомогу. Недостатньо сформована мовна ініціативність, уміння аргументувати свою позицію, переконувати, вести дискусію. Учні з ООП не завжди володіють навичкою передачі інформації; демонструють невміння слухати, підтримувати бесіду, емпатійність, емоційну й інтонаційну виразність. Також треба визначити труднощі, що відчують учні при виборі адекватних мовних засобів. Тому при роботі з розвитку комунікативних умінь необхідно спиратися на можливості дітей з обмеженими можливостями здоров'я та насамперед розвивати здатність орієнтуватися в соціальних відносинах і вміння приєднуватися до них; уміння визначити свою соціальну роль і відповідати їй у спілкуванні з іншими людьми; уміння концентрувати увагу й реагувати на звернення присутніх; сприйняття мови; уміння наслідувати; уміння дотримуватися черги в розмові; уміння застосовувати навички спілкування в повсякденному житті.

Варто зазначити, що в дослідженнях вчені підкреслюють роль мовленнєвих навичок у структурі комунікативних умінь. Так, на думку О. Леонтьєва, для повноцінного спілкування необхідне використання мовленнєвих навичок. Саме мовленнєва навичка дає змогу самостійно висловлювати свої думки, наміри, переживання. Отже, мовленнєва навичка забезпечує правильну побудову й реалізацію висловлювання.

Комунікативні вміння складаються з декількох показників, які й забезпечують рівень розвитку комунікативних умінь. По-перше, це комунікативні якості, до яких відносяться вміння вступити в контакт, звернутися до співрозмовника; уміння вислухати співрозмовника; уміння зрозуміти й прийняти іншу думку, відмінну від власної; уміння орієнтуватися в ситуації спілкування; уміння відбирати матеріал та оформляти його в мові. По-друге, це комунікативні дії, які передбачають інтонаційне, емоційне, виразне оформлення мовних висловлювань; уміння відчувати настрій свого співрозмовника. По-третє, це мовленнєві навички, які пов'язані з наявністю достатнього словникового запасу; засвоєнням основних лексичних знаків мови; засвоєнням основних граматичних засобів; сформованістю навичок вимови звуків, складів. При цьому варто зазначити, що розвиток комунікативних умінь у будь-якій діяльності має йти за чотирма взаємопов'язаними напрямками: спілкування вчителя й учня; спілкування з іншим учнем, спілкування в малих групах, спілкування з учнями класу.

Аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що спілкування є вирішальним фактором загального розвитку особистості молодшого школяра. Дослідження виявля-

ють, що спілкування може сприяти так само й виправленню конфліктів і труднощів, які можуть виникнути в дитій молодшого шкільного віку при неправильному вихованні. Більшість авторів уважає, що взаємодія між дітьми необхідна не тільки для розвитку дитини в цілому, а й для формування її особистості зокрема.

Робота з формування комунікативних умінь повинна бути повсякденною й органічно містити всі види діяльності: навчання, гру, працю. Л. Туріщева та О. Малихіна як головну умову соціалізації дитини з ООП в майбутньому розглядають саме гру [6].

Саме під час ігрової діяльності за допомогою різних ігор створюються умови для розвитку комунікативних якостей дитини, формування комунікативних дій і корекції мовленнєвих навичок.

Метою констатувального експерименту було виявлення рівня комунікативних умінь у молодших школярів інклюзивного класу.

У констатувальному експерименті брали участь учні двох інклюзивних класів.

На кожного учня інклюзивного класу була заповнена «Карта спостережень за проявами комунікативних умінь у молодших школярів».

Обрана методика дала змогу встановити рівень розвитку комунікативних якостей, комунікативних дій учнів, рівень розвитку їхніх мовленнєвих навичок.

Методика складається з трьох частин: спостереження за проявами комунікативних якостей особистості, спостереження за комунікативними діями, виявлення мовленнєвих навичок за допомогою бесіди.

Було встановлено три рівні розвитку комунікативних якостей, комунікативних дій і мовленнєвих умінь випробовуваних: високий, середній і низький.

Результати випробовуваних з ООП свідчать про те, що вони мають низький рівень розвитку мовленнєвих навичок. Навички спілкування таких дітей дуже обмежені. Без спеціально організованого навчання їхні навички комунікативної поведінки дітей освоюються вкрай важко. Важливу роль у процесі спілкування відіграє вміння висловлювати свої емоції й правильно розуміти емоційний стан співрозмовника. Невміння правильно висловлювати свої почуття, незручність або неадекватність міміко-жестового мовлення ускладнюють спілкування учнів з типовим розвитком з учнями з ООП.

Результати констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень формування комунікативних умінь в інших учнів інклюзивних класів.

Аналіз результатів дав змогу сформулювати мету, завдання та методику формування комунікативних умінь молодших школярів в інклюзивному класі.

У формуальному експерименті нами проведено вісім корекційних занять з учнями інклюзивного класу. Усі заняття були побудовані за певною структурою й містили ігрову діяльність учнів: створення сюжетно-рольових ситуацій; театралізовані ігри та завдання, настільні ігри, конструювання, вербальні й невербальні ігри та завдання.

Особлива увага приділялася дитині з ООП під час участі в парних і групових формах роботи.

Зміст занять стимулював дитину з ООП до спілкування з однолітками, викликав в неї прагнення брати участь в іграх разом з іншими дітьми, розвивав і розкривав потенціал учня з ООП. При цьому враховувалися індивідуальні особливості дитини (її сором'язливість, особливості розвитку мови).

Робота на заняттях одночасно проходила за трьома напрямками: розвиток комунікативних якостей, розвиток комунікативних дій і розвиток мовленнєвих навичок.

При проведенні контрольного експерименту використана та ж методика, що й у констатувальному експерименті «Карта спостережень за проявами комунікативних умінь у молодших школярів». За допомогою цієї методики ми визначали рівень розвитку комунікативних якостей, комунікативних дій і мовленнєвих навичок.

Порівняємо динаміку результатів в експериментальній і контрольній групах за кожним показником.

За першим показником (розвиток комунікативних якостей) результати учнів експериментального класу в констатувальному експерименті: високий рівень – 5 випробовуваних, середній рівень – 10, низький – 5. Результати, показані в контрольному експерименті: високий рівень – 6 школярів, середній – 11, низький – 3. Якісні зміни полягали в тому, що у випробовуваних підвищилася здатність підтримувати спілкування, відчувати настрій співрозмовника. Учні частіше стали виявляти емпатію в ставленні до інших людей.

За другим показником (розвиток комунікативних дій) результати учнів експериментального класу в констатувальному експерименті: високий рівень – 2 випробовуваних, середній рівень – 12, низький – 6. Результати, показані в контрольному експерименті: високий рівень – 3 школярі, середній – 15, низький – 2. Якісні зміни полягали в тому, що випробовувані частіше проявляли лідерські якості в іграх, у групових проектах. У спілкуванні діти демонстрували доброзичливість і відкритість. Вони проявляли велику толерантність до дитини з ООП.

За третім показником (мовленнєві навички) результати учнів експериментального класу в констатувальному експерименті: високий рівень – 2 випробовуваних, середній рівень – 15, низький – 3. Результати, показані в контрольному експерименті: високий рівень – 3 школярі, середній – 15, низький – 2. Якісні зміни полягали в тому, що мова випробовуваних стала більш емоційно виразною.

Результати учнів контрольного класу в констатувальному й контрольному експериментах за кожним показником не змінювалися.

Висновки. Отже, можемо підсумувати таке:

1. Дослідження вітчизняних спеціалістів С. Богданова, Г. Гаврюшенка, А. Колупаєвої, Н. Найда,

Н. Софій, І. Ярмошук та інших показують, що інклюзивна освіта передбачає залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Водночас фахівці підкреслюють, що створення умов для спілкування в класах, у яких є й учні з ООП, й учні з особливим розвитком, вимагає цілеспрямованої роботи педагогів.

2. Для учнів з ООП характерний низький рівень оволодіння комунікативними засобами та способами взаємодії. Їм складно узгоджувати дії з виконання спільних завдань, організовувати взаємоконтроль, взаємодопомогу. Недостатньо сформована мовна ініціативність, уміння аргументувати свою позицію, переконувати, вести дискусію. Учні з ООП не завжди володіють набором варіантів комунікативно-мовних стратегій спілкування, навиком передачі інформації; демонструють невміння слухати, підтримувати бесіду. Школярі цієї групи відчують значні труднощі вибору адекватних мовних засобів.

3. Діагностичний комплекс констатувального експерименту складався з методики «Карта спостережень за проявами комунікативних умінь у молодших школярів». Обрана методика дала змогу встановити рівень розвитку комунікативних якостей, комунікативних умінь і дій учнів, розвиток мовленнєвих навичок. Результати констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень формування комунікативних умінь в учнів інклюзивних класів.

4. Нами розроблено цикл корекційних занять, зміст яких спрямовано на організацію ігрової діяльності, де дитина з ООП поступово б влилася в колектив з урахуванням своїх особистісних ресурсів. Робота на заняттях одночасно проходила за трьома напрямками: розвиток комунікативних якостей, розвиток комунікативних дій і розвиток здібностей до діалогу і співпраці з дитиною з ООП.

5. Учні експериментального класу в процесі ігрової діяльності більше спілкувалися з дитиною з ООП, були більш толерантними. Учень з ООП з експериментальної групи став упевненіше звертатися до однокласників, перестав відчувати страх, що однокласники його не зрозуміють; у спілкуванні з однокласниками почав проявляти цікавість до того, що говорить співрозмовник; у хлопчика з'явилася бажання відповідати на питання, що були звернені до нього. В учня з ООП з контрольної групи спостерігалася висока конфліктність та агресія.

Отже, отримані результати дають змогу стверджувати, що ігрова діяльність, яка спрямована на розвиток комунікативних умінь, сприяє розвитку комунікативних якостей, комунікативних дій і мовленнєвих навичок, із яких складаються комунікативні уміння, як у звичайних учнів, так і в учня з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Акішина С.В. Інклюзивні класи. Умови, можливості, перспективи. *Початкове навчання та виховання*. 2013. № 27. С. 22–23.
2. Василенко О.М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 20 с.
3. Гаяш О.В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с.

4. Тарасенко Н.В. Соціально-педагогічний підхід до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного закладу. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 12–15.
5. Тараскіна Л.В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 8–11.
6. Туріщева Л.В., Малихіна О.Є. Використання настільних ігор як умова соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: Теорія і практика* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Харків, 2019. С. 274–277.
7. Шестопад О.О. Особливості формування соціальних стосунків учасників освітнього процесу інклюзивного класу. *Практичні комунікаційні кейси в інклюзивному освітньому середовищі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 22 листопада 2019 р.). Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. С. 103–116.
8. Чопік О.В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 273–27.

Шевчук В. В.

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка***ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ,
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ****GENERAL CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF PARENTS
RAISING CHILDREN WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS**

У статті розкрита загальна характеристика психологічної компетентності батьків дітей з комплексними порушеннями розвитку. Успішна соціалізація таких дітей значною мірою залежить від сімейних стосунків, зокрема від дитячо-батьківських взаємин, на оптимальність яких впливає рівень психологічної компетентності батьків. Ця проблема розглядається через призму наукових підходів до розмежування компетентності й компетенції через питання професійної, психологічної та батьківської компетентності.

Складниками психологічної компетентності є психолого-педагогічна технологія (засіб реалізації практичної діяльності, що є алгоритмом застосування оптимальних методів, прийомів, засобів і дій, які спрямовані на отримання бажаного результату); інтерактивна когнітивна діяльність (форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання себе, свого партнера та дитини на основі рефлексії в процесі діалогічного спілкування, у результаті чого формується власна виховна позиція подружжя, навички ефективної міжособистісної взаємодії, соціально-перцептивні та комунікативні вміння); рівень освіти батьків (система створення позитивного образу батьківства, що являє собою спеціально організоване навчання на засадах андрагогіки та створює можливості для засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, які є важливими в батьківстві); мотивація батьків (усвідомлення ними змісту та значення їхньої компетентності шляхом надання психологічного супроводу).

Психологічна компетентність батьків характеризується системою аутопсихологічних знань про себе як особистість, матір чи батька, певним ставленням до дитини й шлюбного партнера, адекватним виховним стилем, високорозвиненими комунікативними та перцептивними вміннями, високим рівнем відповідальності, толерантності, стресостійкості, сукупністю психологічних знань із психології сім'ї, соціальної, вікової, спеціальної, патопсихології, системою ефективною та конструктивною діяльністю на основі психологічної освіченості.

Ключові слова: компетентність, компетенція, стресостійкість, толерантність, відповідальність.

The article reveals the general characteristics of the psychological competence of parents of children with complex developmental disorders. Successful socialization of such children largely depends on family relationships, in particular on child-parent relationships, the optimality of which is influenced by the level of psychological competence of parents. This problem is considered through the prism of scientific approaches to the delimitation of competence and competence through issues of professional, psychological and parental competence.

Components of psychological competence are psychological and pedagogical technology (a means of implementing practical activities, which is an algorithm using optimal methods, techniques, tools and actions aimed at obtaining the desired result); interactive cognitive activity (a form of mental activity of the individual aimed at knowing himself, his partner and child on the basis of reflection in the process of dialogical communication, resulting in the formation of the couple's own educational position, skills of effective interpersonal interaction, socio-perceptual and communicative skills); the level of education of parents (the system of creating a positive image of parenthood, which is a specially organized training on the basis of andragogy and creates opportunities for the acquisition of special knowledge, skills and abilities that are important in parenting); motivation of parents (their awareness of the content and importance of their competence by providing psychological support).

Psychological competence of parents is characterized by a system of autopsychological knowledge about themselves as a person, mother or father, a certain attitude to the child and the spouse, adequate educational style, highly developed communication and perceptual skills, high level of responsibility, tolerance, tolerance, psychology, social, age, special, pathopsychology, system of effective and constructive activities based on psychological education.

Key words: competence, competence, stress resistance, tolerance, responsibility.

Вступ. Ефективність психологічного супроводу дітей, які мають комплексні порушення розвитку, значною мірою залежить від сім'ї, у якій вони проживають і виховуються, від характеру партнерсько-шлюбних і дитячо-батьківських взаємин і рівня психологічної компетентності батьків.

Проблема компетентності висвітлена в дослідженнях таких науковців, як О. Бакаленко, Н. Бібік, М. Головань, О. Гулай, О. Заблоцька, І. Зимня, В. Кальней, С. Лейко, М. Леонтьян, О. Овчарук, С. Ожегова, О. Онопрієнко, Н. Побірченко, О. Пометун, Дж. Равен, Ю. Рубін, А. Хуторський, Ф. Шарипов, С. Шишов.

Питання компетентності в професійній діяльності розглядали Д. Андрющенко, І. Балицька, Л. Барінова, Н. Бібік, П. Борисов, Т. Доцевич, У. Дж. Дункан, Е. Зеєр, О. Казанникова, О. Кочерга, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Логінова, М. Лук'янова, В. Лойко, Д. Лойко, В. Маслов, А. Маркова, О. Мешко, Л. Мітіна, Г. Павлова, А. Пасічніченко, Дж. Равен, Е. Рамзані, Е. Симанюк, С. Скворцова, А. Хуторський, Т. Ціпан, С. Шишов, Т. Щербакова.

Особливості психологічної компетентності вивчали Н. Андрінова, Д. Андрющенко, О. Бакаленко, Л. Барінова, Л. Білозерова, О. Бондарчук,

Є. Вахралов, Л. Вольнова, Н. Гордієнко, Т. Єрмаков, О. Казанникова, І. Логінова, Н. Мачинська, А. Мудрик, Л. Орбан-Лембрик, О. Полуніна, С. Ренке, О. Цільмак, Т. Щербакова.

Специфіку батьківської компетентності досліджували І. Балицька, Т. Веретенко, І. Зверева, Н. Шевченко, Ю. Гіппенрейтер, О. Горецька, Р. Мороз, О. Нагула, Л. Пономаренко, О. Хартман, М. Шпак. Окрім того, С. Акутина, С. Піюкова, В. Селіна, Н. Хрусталькова виокремлювали термін «педагогічна компетентність батьків», М. Ерміхіна, Н. Мізіна, І. Меркуль, О. Нагула, О. Хартман – «психолого-педагогічна компетентність батьків», а К. Беляєва, Т. Бессонова, О. Лемещенко, О. Нестерова, Е. Смирнова, Г. Філіппова наголошували на ефективному, відповідальному й усвідомленому батьківстві.

Досліджень з проблеми формування та розвитку батьківської компетентності в батьків, які виховують дітей з вадами розвитку, недостатньо. Серед них можна виокремити праці Л. Вакуленко, М. Долгової, С. Корнієнко, О. Мякушко, В. Нечипоренко, Д. Пюра, В. Ткачової, Г. Хворової та А. Шевцова.

У біологічно-психолого-соціальної моделі трактування дизонтогенезу стосунки з близьким дорослим, як зазначає О. Склянська, є одночасно важливою навичкою, сферою залучення до суспільного життя й умовою розвитку, що є важливими для кожної дитини незалежно від типу та структури порушень [1, с. 24–25]. Становлення базового почуття безпеки та довіри є основою формування психіки дитини, забезпечуючи успішну адаптацію її до соціуму, довіру до нього й у подальшому розвиток соціального інтелекту.

Грунтуючись на цих позиціях, у розробленій О. Мякушко моделі навчально-пізнавальних компетентностей (у межах інформаційного та структурно-функціонального підходу до психічної діяльності) рівень тонічної регуляції виділено як ресурсний складник як у біологічно обумовленому аспекті навчально-пізнавальної діяльності (як внутрішня та зовнішня детермінанти функціональної системи психіки, що сприяють активізації когнітивної діяльності й зосередженості на ній), так і в її соціальному аспекті (як почуття безпеки та довіри) [2, с. 277].

У статті психологічну компетентність батьків дітей з комплексними порушеннями розвитку будемо розглядати через призму понять «компетентність» і «компетенція».

Виклад основного матеріалу. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що вітчизняні й зарубіжні дослідники по-різному дають визначення термінів «компетенція» та «компетентність».

Особливу складність, на думку Л. Барінової, має дефініція «компетентність» і «компетенції», що можуть позначати мисленнєві процеси та функції, особистісні якості особистості, мотиваційні тенденції, ціннісні настанови, особливості міжособистісної взаємодії, практичні вміння, навички тощо. Компетентність – готовність суб'єкта ефективно організовувати внутрішні та зовнішні ресурси для постановки й досягнення цілі. Під внутрішніми ресурсами розуміють знання, уміння, навички, надпредметні вміння, компетентності, психологічні

особливості, цінності тощо. Компетентності – це якості, набуті через проживання ситуацій, рефлексію досвіду [3, с. 30].

Згідно з Енциклопедією освіти, компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) набуває особистість не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти внаслідок впливу середовища тощо [4, с. 408].

М. Леонтян вважає, що компетентність є результатом набуття компетенцій. Компетентність має складовий елемент готовності до виконання поставленого завдання, а також включає в своє поняття елементи особистісних характеристик людини (мобільності, ініціативності тощо). За своєю суттю поняття «компетентність» є значно ширшим від поняття «компетенція» [5, с. 74].

А. Хуторський визначає компетентність сукупністю особистісних якостей особи (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), зумовлених досвідом її діяльності в певній сфері [6, с. 153].

С. Шишов, В. Кальней під компетентністю розуміють здатність і вміння діяти на основі здобутих знань [7, с. 263].

Ф. Шаріпов компетентністю вважає сукупність рис особистості, що дають їй змогу якісно виконувати певну діяльність, спрямовану на вирішення проблем у якійсь галузі. Компетентність – це досягнення конкретного спеціаліста, вона характеризує міру освоєння компетенції й визначається можливістю вирішувати поставлені завдання [8, с. 73].

В Енциклопедії освіти компетенцією є відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма чи вимога до освітньої підготовки особи, необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері [4, с. 409].

А. Хуторський визначає компетенцію сукупністю взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності особистості щодо певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто й соціально значущої продуктивної діяльності. Компетенція – це готовність людини до мобілізації знань, умінь, зовнішніх ресурсів для ефективною діяльності в конкретній життєвій ситуації [6, с. 152].

С. Шишов, В. Кальней під компетенцією розуміють загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які отримані завдяки навчанню [7, с. 262].

Ф. Шаріпов компетенцією вважає коло питань, у яких особистість добре обізнана, має знання й досвід. Компетенція – це характеристика місця, а не особи, тобто параметр соціальної ролі людини [8, с. 73].

На думку М. Леонтян, компетенція містить ключові поняття «знання», «уміння» та «навички», які передбачають дію людини за стандартною ситуацією без елемента готовності до ситуації через особистісну характеристику [5, с. 75].

У Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту» під компетентністю розуміють «динамічну комбінацію знань, умінь та практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка є результатом навчання на певному освітньому рівні та визначає здатність людини ефективно виконувати діяльність» [9; 10]. О. Овчарук, вивчаючи

досвід країн Європейського Союзу, трактує компетентність як здатність застосовувати ефективно та креативно знання й уміння в міжособистісній взаємодії та професійній діяльності [11, с. 7].

У 2006 році European Parliament визначив такі основні компетентності, як володіння іноземними мовами, уміння вчитися впродовж життя, математична компетентність і базові компетентності в галузі науки й техніки, компетентність в інформаційних технологіях, соціальна та громадянська компетентність (навички конструктивно спілкуватися, проявляти толерантність, емпатію, стресостійкість, асертивність, висловлювати й розуміти різні точки зору), ініціативність, креативність і підприємливість, загальнокультурна компетентність [12, с. 17].

І. Зимня виділила три групи ключових компетентностей.

Види компетентностей	Загальна характеристика
Особистісні компетенції	Навички збереження здоров'я, розширення знань, ціннісно-сислової орієнтації у світі, громадянські компетентності, компетентності самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії
Комунікативні компетентності	Навички співробітництва, вирішення конфліктів, толерантність, компетентність у спілкуванні
Діяльнісні компетентності	Постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, компетентності діяльності й інформаційних технологій

У класифікації І. Зимньої психологічна компетентність входить як компонент особистісної та комунікативної компетентностей. І. Зимня виділяє такі аспекти психологічної компетентності особистості, як мотиваційний (готовність до прояву компетентності), когнітивний (володіння знаннями змісту компетентності), поведінковий (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях), ціннісно-сисловий (ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування) та емоційно-вольовий аспект (регуляція процесу й результату прояву психологічної компетентності). Ці компетенції, проявляючись у поведінці та діяльності особистості, стають її особистісними якостями й властивостями, відповідно, компетентностями, що характеризуються когнітивними, мотиваційними, смисловими та регуляторними складниками [13, с. 21].

Психологічну компетентність О. Бакаленко розглядає як складник соціальної та здоров'язбережувальної компетентності [14, с. 136]. Під психологічною компетентністю вона розуміє здатність особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефективної комунікації з іншими людьми, саморозвитку й самореалізації. Психологічна компетентність дає змогу людині краще зрозуміти себе та інших, оптимально адаптуватися до життя в сучасному суспільстві, мати гармонійні стосунки з оточенням, успішно реалізовувати власний особистісний потенціал, мати високий рівень психологічного благополуччя й задоволеності життям.

До основних навичок психологічної компетентності О. Бакаленко відносить:

- навички самопізнання (адекватна оцінка власних здібностей і можливостей, усвідомлення свого особистісного потенціалу та місця в суспільстві, уміння розрізняти особисту та професійну сфери);

- навички самоконтролю (розвиток емоційного інтелекту, уміння адекватно виражати свої почуття, долати тривогу, справлятися зі стресом і фрустраціями, уміння переживати невдачі й долати критичні життєві ситуації, контролювати власну поведінку й уміння мотивувати себе);

- навички ефективного спілкування (уміння чітко та зрозуміло висловлювати свої думки, здатність до емпатії, толерантності й рефлексії);

- навички командної роботи (уміння ефективно працювати в групі, адекватно оцінювати свій внесок у спільну діяльність, визначити психологічні особливості колег і знаходити до них індивідуальний підхід, здатність будувати взаємини з ними на засадах довіри й поваги, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації);

- навички саморозвитку та самореалізації (уміння ставити цілі, планувати професійну й особисту діяльність, удосконалювати свої сильні сторони та розвивати слабкі, визначати пріоритети й володіти навичками тайм-менеджменту, ефективно працювати з інформацією, володіти основними правилами та прийомами ейдетики, володіти методами розвитку креативності й підвищення ефективності власної інтелектуальної діяльності) [14, с. 135].

У психологічній компетентності Е. Рамзани виділяв два блоки: когнітивний (пізнавальний, інтелектуальний) і практичний (дієвий). У структурі психологічної компетентності він виділяє такі компоненти [15, с. 163].

Складники психологічної компетентності	Характеристика
Когнітивна (пізнавальна)	Сукупність наукових психологічних знань про особистість, її соціальну взаємодію, систему адекватних уявлень про свої індивідуально-психологічні особливості та якості, розвинений соціальний інтелект і креативність
Перцептивно-рефлексивна	Спостережливість, уважність до людей, рефлексія, толерантність і прогностичні здібності
Афективна	Розвинута емпатія, емоційний інтелект
Вольова	Дотримання морально-етичних норм, життєстійкість, стресостійкість, асертивність, толерантність до невизначеності
Комунікативна	Уміння спілкуватися з різними людьми, адекватно приймати й передавати інформацію, уміння будувати й висловлювати свої думки логічно, доказово та зрозуміло; дотримання мовленнєвої культури
Регулятивна	Адаптивність, довільна саморегуляція поведінки та діяльності
Ціннісно-сислова	Дотримання соціальних норм і цінностей, прояв інтерес до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага

М. Лук'янова, досліджуючи питання психологічної компетентності, її основними критеріями вважає спрямованість на суб'єкта взаємодії, потребу в самопізнанні та самовдосконаленні [16, с. 52].

Блоки психологічної компетентності	Характеристики
Психолого-педагогічна грамотність	Знання з психології та педагогіки (про особливості вікового розвитку, задатки, здібності, темперамент і характер, про спілкування, функціонування міжособистісної взаємодії)
Психолого-педагогічні уміння	Здатність використовувати ці знання в практичній взаємодії
Особистісні якості	Спрямованість на суб'єкта взаємодії, потребу в самопізнанні та самовдосконаленні

О. Казаннікова вважає психологічну компетентність багатопараметричною системою й виокремлює такі її компоненти [17, с. 89].

Компоненти психологічної компетентності	Характеристики
Ціннісно-мотиваційний	Мотивація до засвоєння психологічних знань, мотивація до досягнень
Рефлексивний	Усвідомлення себе суб'єктом міжособистісної взаємодії
Організаторський	Організація діяльності з метою підвищення її ефективності
Управлінський	Прийняття рішень в різних умовах діяльності, аналіз і врахування альтернатив, контроль за перебігом діяльності та її оцінка
Когнітивний	Комплекс психологічних знань
Емоційно-вольовий	Комплекс знань про афективну сферу суб'єктів взаємодії, уміння застосовувати ці знання в діяльності, виявляти емпатійність і керувати своїми емоційно-вольовими станами
Самоактуалізуючий	Самоконтроль, саморегуляція, самовдосконалення особистості

Під батьківською компетентністю Г. Хворова розуміє наявність знань, умінь, навичок, що необхідні для ефективного виконання батьківських функцій, а також здатність використовувати наявні компетентності й отримувати соціально схвальний результат [18, с. 138].

Батьківська компетентність характеризується здатністю батьків до виконання батьківських функцій у такий спосіб, що сприяє позитивному напряму фізичного, розумового, емоційного, мовленнєвого, комунікативного тощо розвитку дитини за умови забезпечення родителем достатньої якості власного життя. Нами визначено, що в разі трансформації

батьківських функцій, зокрема, у випадку наявності комплексного порушення розвитку в дитини компетентність батьків може мати п'ять рівнів (від дуже низького до найвищого – за здатністю формулювати проблеми та знаходити ресурси для їх розв'язання) і складається з трьох компонентів (здатність взаємодіяти з дитиною, здатність взаємодіяти із соціальним середовищем на мікро- й макрорівні соціальної комунікації, здатність забезпечити рівень якості власного життя) [18, с. 135].

Вивчення О. Нагулою теоретико-методологічних основ батьківської компетентності засвідчило наявність двох підходів до її структури: через сукупність компетенцій (І. Меркуль, В. Селіна, Н. Тюріна й інші) і через структурні компоненти (Т. Веретенко, І. Зверева, Н. Мізіна, М. Єрміхіна, Н. Шевченко й інші). Батьківська компетентність з позицій системного підходу розглядається як психологічне явище, що має соціально-поведінковий, ціннісно-мотиваційний, рефлексивно-когнітивний і психолого-педагогічний компоненти [19, с. 152]. Так, діяльнісний аспект батьківської компетентності відображає соціально-поведінковий складник, що містить соціально-перцептивні та комунікативні вміння; ціннісно-мотиваційний складник відображає цінності, потреби, мотивацію та особистісну зрілість батьків; психолого-педагогічний складник відображає стиль батьківського виховання, готовність батьків дітей з комплексними порушеннями розвитку до їх навчання, виховання й розвитку; рефлексивно-когнітивний складник відображає пізнавальний аспект батьківської компетентності та являє собою інтелектуальну характеристику їхньої особистості.

Теоретичний аналіз наукових розвідок проблеми батьківської компетентності слугував виокремленню провідних ідей у відповідних концепціях (О. Нагули, В. Селіної, О. Смірної, Н. Хрустальнової, С. Піюкової, К. Роджерса, Е. Еріксона), що сприяло розробленню концептуальних засад дослідження, на основі яких виділені міжкомпонентні взаємозв'язки психологічної компетентності батьків, які виховують дітей з КПП. Такими компонентами є психолого-педагогічна технологія як засіб реалізації практичної діяльності, що є алгоритмом застосування оптимальних методів, прийомів, засобів і дій, які спрямовані на отримання бажаного результату; інтерактивна когнітивна діяльність як форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання себе, свого шлюбного партнера та дитини на основі рефлексії в процесі діалогічного спілкування, у результаті чого формується власна виховна позиція подружжя, навички ефективної міжособистісної взаємодії, соціально-перцептивні та комунікативні вміння; рівень освіти батьків як система створення позитивного образу батьківства, що являє собою спеціально організоване навчання на засадах андрагогіки та створює можливості для засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, які є важливими в батьківстві; мотивація батьків до усвідомлення ними змісту та значення їхньої компетентності шляхом надання психологічного супроводу. Як бачимо зі схеми рис. 1, усі ком-

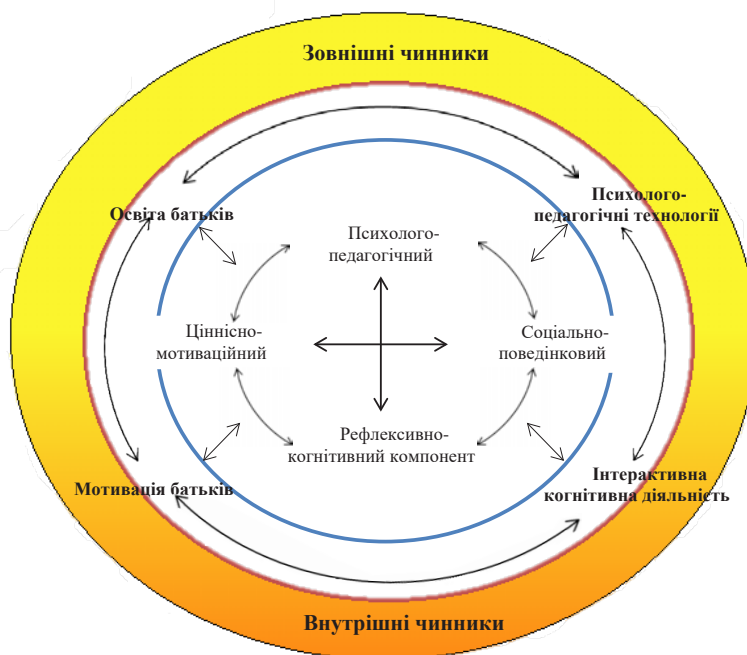


Рис. 1. Міжкомпонентні взаємозв'язки психологічної компетентності батьків, які виховують дітей з КІР

поненти психологічної компетентності батьків, які виховують дітей з комплексними вадами розвитку, взаємопов'язані.

Для експериментального дослідження розвитку психологічної компетентності батьків дітей з комплексними порушеннями розвитку ми застосували такі психодіагностичні методики: «Тест особистісної зрілості» (Ю. Гільбуха) та опитувальник термінальних цінностей «оТеЦ-2» (І. Сеніна) – для вивчення специфіки ціннісно-мотиваційного компонента; методику «Уявлення про ідеальних батьків» (Р. Овчарової), «Незакінчені речення» (Д. Сакса, Л. Сіднея) – когнітивно-рефлексивний компонент; методика «Соціальний інтелект» (Дж. Гілфорда, М. Саллівена), методика діагностики ставлення до хвороби дитини (В. Кагана й І. Журавльової) – соціально-поведінковий компонент; методика вимірювання батьківських установок і реакцій «Опитувальник PARY» (Е. Шеффера, З. Белла) – педагогічно-виховний компонент.

Висновки. Спираючись на основні ідеї компетентнісного підходу в освіті, можемо підсумувати, що психологічна компетентність є здатністю особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефек-

тивного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації. Психологічна компетентність дає змогу особистості розуміти себе й інших, ефективно адаптуватися до життя в сучасному соціумі, мати гармонійні стосунки з оточенням, успішно реалізовувати особистісний потенціал і мати високий рівень психологічного благополуччя.

Таким чином, психологічна компетентність батьків характеризується системою уявлень про себе як особистість, батька/матір, певним ставленням до дитини, шлюбного партнера та сім'ї, адекватним виховним стилем, високим рівнем відповідальності, сукупністю психологічних знань щодо специфіки розвитку дитини, ефективною та конструктивною діяльністю на основі психологічної освіченості, високорозвиненими комунікативними й перцептивними вміннями.

Перспективами подальших наукових досліджень і публікацій буде висвітлення результатів констатувального та формуального експериментів із вивчення психологічної компетентності батьків, які виховують дітей з комплексними порушеннями розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Склянська О.В. Дослідження особливостей емоційної взаємодії та якості життя родин, що виховують дітей раннього віку із порушеннями в розвитку. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2018. Vol. 5 (9). P. 24–28.
2. Мякушко О.І. Теоретико-методичні засади розробки тренінгу з підвищення компетентності батьків, які виховують дітей з комплексними порушеннями розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 16. Том 1. С. 275–295.
3. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Серія «Психологія»*. 2014. Том. 19. Вип. 1 (31). С. 29–35.
4. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України, головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Леонтян М.А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія «Педагогіка»*. 2012. Том 188. Вип. 176. С. 73–75.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. Москва : ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.
7. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. Москва : Педагогическое общество России, 2000. 316 с.
8. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 1. С. 72–77.
9. Про вищу освіту : Закон України від 25.12.2002, зі змінами, унесеними згідно із Законом України № 380-IV (380-15).
10. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002.
11. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти. *Компетентный подход в современной освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2004. С. 5–14.
12. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Brussels: Official Journal of the European Union, 30.12.2006. P. 10–18.
13. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
14. Бакаленко О.А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2018. Вип. 58. С. 132–138.
15. Рамзані Е.В. Сутність поняття психологічної компетентності вчителя. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. № 2 (61). С. 158–165.
16. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. Москва : Сфера, 2004. 144 с.
17. Казаннікова О.В. Зміст та науково-методичне забезпечення моделі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі виробничої практики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26 (1). С. 78–91.
18. Хворова Г.М. Соціально-психологічні засади дослідження батьківської компетентності у вихованні дітей з аутизмом. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2019. Вип. 43. С. 132–140.
19. Нагула О.Л. Психологічні особливості батьківської компетентності молодого подружжя. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія «Філософія, педагогіка, психологія»*. 2012. Вип. 23. С. 150–155.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

УДК 159.923

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.28>

Проданова О. М.

*викладач кафедри загальної та практичної психології
Ізмаїльського державного гуманітарного університету;
аспірант соціально-гуманітарного факультету
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*

МОТИВАЦІЙНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ТА ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВОГО СТАНУ

MOTIVATIONAL RESOURCES OF PERSONALITY AND EXPERIENCE OF CRISIS

У статті категоріально проаналізовано феномен мотиваційної складової особистості, визначено її сутність, зміст і належний механізм реалізації. Автором зазначено: досягнення наукової обґрунтованості у контексті окресленої проблематики є перспективним за умови репрезентації моделі професійної модифікації мотиваційної складової частини особистості майбутніх психологів. Виявлено, що процес розвитку особистості, зокрема у системі мотиваційних орієнтирів, не завжди характеризується стабільним балансом і стійкою гармонією. Така позиція дала право допустити, що певна життєва ситуація може слугувати шансом для майбутнього особистісного розвитку людини, а може створити певні проблеми, котрі призведуть до кризового стану. Окреслено низку психологічних чинників, що сприяють розвитку мотиваційної складової частини особистості. Розглянуто можливі варіанти поведінки суб'єкта кризових ситуацій. З позиції діяльнісного підходу доведено, що кризова ситуація виступає джерелом розвитку особистості, рушійною силою розвитку є власна активність суб'єкта саморозвитку, що саме і визначає спосіб поведінки людини у кризових ситуаціях. Представлено аналіз конструкту кризових станів особистості.

Емпіричну складову частину статті репрезентовано крізь визначення особливостей складової мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів. Це дало змогу ґрунтовно дослідити мотивацію з позиції системного ієрархічного утворення, що дозволило скоригувати регуляційний потенціал особистості. Визначено, що серед майбутніх психологів переважаючою є прерогатива вторинних потреб попри належно високий відсоток прояву первинних потреб, зокрема потреби в безпеці й упевненості у майбутньому. Доведено, що інший бік розуміння кризи презентує її як можливість реалізації певних змін, що надалі призведе до особистісного розвитку.

Ключові слова: особистість, мотивація, мотиваційні теорії, кризові стани особистості, кризові ситуації.

The article categorically analyzes the phenomenon of motivational component of personality, determines its essence, content and proper implementation mechanism. The author notes: the achievement of scientific validity in the context of the outlined issues is promising provided the representation of the model of professional modification of the motivational component of the personality of future psychologists. It was revealed that the process of personality development, in particular, in the system of motivational orientations, is not always characterized by a stable balance and stable harmony. Such a position gave the right to admit that a certain life situation can serve as a chance for future personal development, and can create certain problems that will lead to a crisis. A number of psychological factors that contributing to the development of the motivational component of the personality are outlined. Possible variants of behavior of the subject of crisis situations are considered. From the standpoint of the activity approach, it is proved that the crisis situation is a source of personal development, while the driving force of development is the own activity of the subject of self-development, which determines the way of human behavior in crisis situations. The analysis of a construct of crisis conditions of the person is presented.

The empirical component of the article is represented by determining the features of the component of the motivational and value sphere of future psychologists. This made it possible to thoroughly investigate the motivation from the standpoint of a systemic hierarchical formation, which allowed to adjust the regulatory potential of the individual. It is determined that the prerogative of secondary needs is predominant among future psychologists, despite the appropriately high percentage of manifestations of primary needs, in particular, the need for security and confidence in the future. It is proved that the other side of understanding the crisis presents it as an opportunity to implement certain changes, which in turn will lead to personal development in the future.

Key words: personality, motivation, motivational theories, crisis states of personality, crisis situations.

Постановка проблеми. В основу категоріального аналізу феномену мотиваційної складової частини особистості варто закладати герменевтичне розуміння, що дозволить визначити її сутність, зміст і належний механізм реалізації. Крім того, досягнення наукової обґрунтованості у контексті окресленої проблематики є перспективним за умови репрезентації моделі професійної модифікації мотиваційної складової частини особистості майбутніх психологів, проте

процес розвитку особистості, зокрема у системі мотиваційних орієнтирів, не завжди характеризується стабільним балансом і стійкою гармонією. Така позиція дає право допускати, що певна життєва ситуація може слугувати шансом для майбутнього особистісного розвитку людини, а може створити певні проблеми, які призведуть до кризового стану.

Вихідні передумови. Мотивацію як феномен у сучасній психології ґрунтовно відображено

у працях Є. Ільїна [7] та Х. Хекхаузена [18]. Мотиваційна сфера кризь призму спонукаючих дій особистості є центром наукових досліджень В. Асеева [1], Дж. Аткинсона [20], Є. Ільїна [7], Д. Леонтьєва [10], О. Леонтьєва [9], А. Маслоу [12], Х. Хекхаузен [18; 19] та ін. До того ж наукова спільнота аналізувала категорію переживання кризового стану з аспекту психології варто приділити увагу працям Д. Будницької, Р. Декарта, Л. Виготського, О. Лурія, С. Максименка, Р. Мей, С. Рубінштейна.

Виклад основного матеріалу. У контексті термінологічного визначення мотивації психологічна наукова спільнота позиціонує варіативність поглядів. Зокрема, певна частина вчених аналізує мотивацію кризь призму утворення мотиву з потреби [1]. Група науковців трактує мотивацію як метод підбору способів поведінки з безлічі можливих [13].

Наприклад, А. Маркова пропонує розуміти мотивацію як складну систему відносин, потреб, інтересів, ідеалів, прагнень, спонук і мотивів, що зумовлюють спрямованість активності особистості [11].

І. Джідар'ян стверджує, що мотивація впливає на поведінку та приводить у відповідність мету діяльності й засоби її досягнення, забезпечує доцільність і свідомість дій у цілісному поведінковому акті особистості [6].

Д. Узнадзе у мотивації вбачає процес пошуку належної поведінки в окремій ситуації [17]. Така позиція має своє науково-практичне підґрунтя, оскільки досить часто людина демонструє експансивні вчинки з метою задоволення власних бажань.

Часто у наукових працях у розріз із поняттям «мотивація» аналізується термін «мотив», який є значно вужчим. На думку Л. Божович, мотивом називають усвідомлену причину, котра визначає спрямованість дій і вчинків людини [2]. У своїй концепції Д. Леонтьєв доводить, що «мотив збуджує діяльність із метою задоволення потреби суб'єкта» [10]. Зокрема, у психологічному словнику зазначається, що мотив – матеріальний чи ідеальний предмет, заради якого реалізується діяльність [15].

Аспектний аналіз особливостей мотиваційної сфери майбутніх психологів серед студентів 3–4 курсів кризь призму вищезазначених теорій було здійснено на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Психологічна наука визначає «ресурси особистості» як систему цінностей і можливостей особистості, які потенційно слугують у трудовій діяльності. Проблематика мотиваційних ресурсів особистості у психологічному аспекті досліджується на основі мотиваційних теорій, які у теорії класифікують на теорії потреб і пізнавальні теорії. Окрему наукову цінність мають теорії потреб, серед яких на увагу заслуговують такі, як:

І. теорія мотивації Абрахама Маслоу [12], котра позиціонує ієрархічну структуру потреб із 5 рівнів:

- фізіологічні потреби є необхідними для виживання, тобто їжа, вода, дихання, відпочинок, сексуальне задоволення, сон тощо;

- потреби у безпеці включають потреби у захисті від фізичних і психологічних небезпек із

боку навколишнього світу і впевненість у тому, що фізіологічні потреби будуть задоволятися у майбутньому (страховий поліс, надійна пенсія тощо);

- соціальні потреби включають почуття належності до чого-небудь або кого-небудь (підтримка, дружба, кохання тощо);

- потреби у повазі включають потреби в особистих досягненнях, компетентності, та визнанні;

- потреби у самовираженні включають потреби у реалізації своїх потенційних можливостей і зростанні як особистості.

У свою чергу, методика визначення рівнів мотивації Абрахама Маслоу з позиції мотивації найвищого рівня в ієрархічній системі визначає потребу у самовираженні у 40% 3-го та 33% 4-го курсу навчання студентів. Зокрема, перед студентами постало питання щодо бажання здобуття другої вищої освіти за спеціальністю «Психологія». Результати дають змогу стверджувати, що респонденти розглядають диплом магістра як процес особистісного зростання та перспективу для реалізації своїх потенційних можливостей.

ІІ. теорія мотивації Девіда Мак Клеllandа моделює три групи основних мотивів, які людина засвоює протягом життя:

- мотивація досягнення – потреба в успішності, прагнення досягти найкращого вирішення складних проблем;

- мотивація афіліації – потреба у належності, прагнення налагоджувати гарні стосунки з оточуючими людьми;

- мотивація влади – потреба у владі, прагнення впливати на поведінку інших.

ІІІ. теорія мотивації Фредерика Герцберга [22] є двофакторною та містить дві категорії:

- гігієнічні чинники – політика організації та її втілення адміністрацією, умови праці, заробітна плата, мікроклімат у колективі, рівень безпосереднього контролю за роботою;

- мотивації – успіх, кар'єра, визнання та схвалення результатів роботи, ступінь делегування повноважень і відповідальності, можливості творчого та професійного зростання.

Крім того, за допомогою методики Фредеріка Герцберга ми визначили, що у питаннях стосовно майбутньої кар'єри мотиваційні фактори чітко переважають серед студентів 1 курсу, проте на 2 курсі вони більш явно прирівнюються до гігієнічних, котрі більшою мірою представлені аспектом оплати праці – 17% на 3 курсі та 40% на 4 курсі, та потребою у кар'єрному зростанні – 27% на 3 курсі та 17% на 4 курсі. Зокрема, негативний дослідницький відтінок мають такі гігієнічні фактори, як суспільне визнання та стосунки з керівництвом, оскільки менше 10% респондентів демонструють потребу у цьому. У свою чергу, відносини у колективі як фундаментальний мотиваційний фактор не виявлено у жодного з респондентів.

Здійснюючи так чи інакше аналіз мотивації поведінки, емпірична психологія дійшла до висновку, що саме інтерес, а не суто зовнішні стимули, відіграє

визначальну роль у формуванні потреб і скеруванні діяльності особистості. Тезу підтвердив С. Вудвортс, який зазначив, що, незважаючи на те, що поведінка людини є мотивованою ззовні, лише за умови внутрішнього потягу цей процес протікає вільно й ефективно [21].

Варто зазначити, що сучасні дослідження у контексті проблематики актуалізації мотивації визначають інтринсивну складову частину як категоріальний компонент людської активності. Частина концепції у рамках окресленої ідеї описують інтринсивно мотивовану поведінку з позиції поведінки, що реалізується заради самої себе та виявляється як активність заради активності.

Окрім того, хоча значна частина теорій внутрішньої мотивації і стверджує зумовленість інтринсивно мотивованої поведінки самою діяльністю та психологічними потребами, внутрішньо притаманними кожній людині, все ж наука звертає увагу на роль середовища у цьому процесі. Зокрема, фізичні категорії навколишнього світу стимулюють внутрішню мотивовану поведінку особистості, причому не є безпосередніми чинниками її виникнення.

Проблема розвитку мотиваційних феноменів займає чільне місце у психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема Подшивайлов Федір Михайлович [14], шляхом застосування аксіоматичного підходу, структурував мотиваційні феномени й окреслив основні складники мотиваційної сфери особистості, які послідовно переходять одна в одну, утворюючи чотиритактний цикл:

1. орієнтаційна складову частину мотиваційної сфери особистості – система вроджених задатків, передумов, певних орієнтирів, що забезпечують загальну та диференціальну орієнтацію у зовнішньому середовищі;

2. мобілізаційна складову частину мотиваційної сфери особистості – система закріплених, розвинених задатків у прижиттєвому досвіді, що відображаються у властивостях характеру, індивідуальному стилі діяльності, у певному сенсі є інструментальним забезпеченням активності особистості;

3. актуалізаційна складову частину мотиваційної сфери особистості – система переведення потенцій людини у реальну можливість здійснення через механізми усвідомлення, що спрямовує людину на розвиток, на самомотивацію;

4. реалізаційна складову частину мотиваційної сфери особистості – система цінностей, смислів, світоглядних позицій, що реалізують людину як особистість і забезпечують її стійкість у поведінці, вчинках, діяльності [14].

Досить поширеною є тенденція до появи мотивації під тиском певних переживань, котрі чинять своєрідний вплив на потреби людини у певний проміжок часу. Йдеться про кризові стани особистості, які чинять тиск на людину у контексті осмислення самоцінності та раціонального використання потенціалу індивідуального буття. Певним підтвердженням цього є запропоноване Ф. Василюком розуміння кризи, яка розглядається ним із позиції перебудови

потреб і спонукань, переоцінці цінностей, що керують поведінкою особистості [4].

Сучасна психологічна наукова спільнота неоднозначно розглядає феномен переживання особистістю кризових станів. Свідченням цього є хоча б варіативність у понятійному визначенні цієї проблематики, оскільки використовуються такі терміни, як «вікові кризи», «критичні періоди», «кризи психічного розвитку», «критичні ситуації», «кризові стани особистості», проте так позиція позбавлена загального сутнісного визначення, що значно ускладнює розуміння у плані змістовності переживань особистістю кризових станів, що засвідчує група науковців [3].

Криза як нормативне явище психічного життя людини – це перехід від одного вікового етапу до іншого, від однієї соціальної ситуації розвитку до наступної, вона має непатологічний характер і супроводжується станом напруженості, тривоги або депресивними симптомами [16].

Наукова психологічна спільнота аналізує кризу у двох понятійних напрямках:

1. криза як етап життя – будь-яка поворотна подія у житті, що робить неможливим спокійне, звичне функціонування і вимагає перебудови багатьох поведінкових стереотипів;

2. криза як етап розвитку – це особливі, відносно нетривалі за часом періоди онтогенезу, які характеризуються різкими психологічними змінами [5].

Аналізуючи наявний термінологічний апарат стосовно означеної проблематики, варто все ж дотримуватися позиції про те, що будь-яка кризова ситуація є передумовою особистісних трансформацій, результат яких може бути як позитивним, так і негативним. Тобто криза може мати як інтегруючий і конструктивний характер, так і деструктивний.

Крім того, вченими-психологами у процесі систематизації досліджень стосовно кризових станів дійшли висновку, що всіх їх можна поділити, хоч і умовно, на нормативні та ненормативні. Криза як нормативне явище психічного життя людини – це перехід від одного вікового етапу до іншого, від однієї соціальної ситуації розвитку до наступної, вона має короткочасний, найчастіше непатологічний характер і можуть супроводжуватися станом напруженості, тривоги або депресивними симптомами [16].

Друга група криз має ненормативний характер і зумовлена змінами соціально-економічного, побутового, просторового характеру в житті людини, тобто вони закономірно викликані такими життєвими подіями, як закінчення навчального закладу, працевлаштування, народження дитини, зміна місця мешкання, вихід на пенсію тощо.

Звичайно, наукові доробки налічують безліч підходів до класифікації життєвих криз, наприклад, за критерієм тривалості життєві кризи поділяють на короткочасні та довготривалі, а за критеріями результативності – на конструктивні та деструктивні.

У цьому аспекті хотілося б означити, що наше дослідження ґрунтується на думці, криза априорі не є деструктивною, оскільки навіть хаотичні дії особистості під час ситуації невизначеності, якою за

своєю суттю і є кризовий стан, згодом мають сенс і результат, які зазвичай не позбавлені позитивного змісту.

Окрім того, наука розрізняє поняття «переживання кризи» і «кризові переживання» з позиції сутнісного навантаження. Тоді як «переживання кризи» є складним, структурним психічним явищем, що розгортається в часі, «кризові переживання» розглядаються як емоційні реакції людини, яка перебуває у кризовій ситуації.

Р. Ахмеров досліджує біографічні кризи, під якими розуміє феномен внутрішнього світу особистості, що проявляється у різних формах переживання людиною непродуктивності свого життєвого шляху, та виділяє три їх основні типи біографічних криз:

– кризу нереалізованості – відсутність значущого психологічного минулого у суб'єктивній картині життєвого шляху особистості, яке б могло детермінувати її сьогодення та майбутнє;

– кризу спустошення – відсутність значущого психологічного сьогодення у суб'єктивній картині життєвого шляху особистості, внаслідок чого людина сподівається лише на появу необхідних обставин поза залежністю від активності та вже досягнутого;

– кризу безперспективності – відсутність значущого психологічного майбутнього у суб'єктивній картині життєвого шляху особистості, тому людина не формує нову життєву програму, бо не бачить нових шляхів у подальшій самореалізації [8].

Загалом для повного розуміння змісту кризи особистості варто встановити загальні ознаки (подано у таблиці 1), властиві переживанню кризового стану, що є найбільш вдалим з урахуванням опису внутрішнього стану та його зовнішнього прояву.

Безсумнівно, вище наведена таблиця містить більшою мірою загальні положення та не враховує індивідуальних аспектів особистості. Крім того, глибина переживань людиною окремих кризових ситуацій має персональний прояв і залежать від багатьох факторів, зокрема, від:

- розвитку особистості у контексті рівня само-свідомості, саморегуляції та самоконтролю;
- соціального оточення крізь моральні особливості, соціо-культурні установки та систему цінностей;
- особистісних характеристик – темпераменту, характеру тощо;
- особистого досвіду;
- соціально-психологічних особливостей особистості.

Висновки. Глобалізаційні умови існування сучасного суспільства підвищують інтерес до активізації психологічних ресурсів у контексті гармонійної мотивації особистості. Отже, мотиваційну сферу особистості варто розглядати з позиції центру, де знаходять точку перетину абсолютно всі особистісні якості людини, котрі визначають характер мотиваційних процесів.

Емпіричний аналіз мотиваційно-ціннісної сфери особистості дає змогу ґрунтовно дослідити мотивацію з позиції системного ієрархічного утворення, що дозволяє скоригувати регуляційний потенціал особистості. Серед майбутніх психологів переважаючою є прерогатива вторинних потреб, попри належно високий відсоток прояву первинних потреб, зокрема потреби у безпеці та впевненості у майбутньому.

Криза у психології трактується як стан внутрішнього світ людини, коли процес поступового подальшого розвитку особистості припиняється через відмову стандартного стереотипного мислення, проте

Таблиця 1

Загальні ознаки переживання кризових станів

ЗАГАЛЬНІ ОЗНАКИ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ	
ВНУТРІШНІ СТАНИ	ЗОВНІШНІ ПРОЯВИ
Характерні емоційні переживання у вигляді підвищеної тривоги, переживання гніву, роздратування, озлобленості, агресії, страху, переляку, шоку, відчаю, пригніченості, гіркоти, душевного болю. Супроводжується відчуттям безсилля, безпорадності, безвихідності, апатії, байдужості й емоційного виснаження	Експресія знаходить прояв у характерній міміці, пантоміміці, жестикуляції, що властиві паттерну песимістичних переживань. Властива зміна виразності рухів, інтонації голосу, тембру, швидкості мови, зовнішнього вигляду
Особливістю є фіксація уваги на психотравмуючому минулому (інтелектуальна переробка подій і ситуацій), негативні міркування щодо себе у минулому і майбутньому, неадекватна критичність до своїх ресурсів, відсутність планів, відмова від прийняття відповідальних рішень	Нестійкість, неуважність, низька концентрація уваги, неможливість зосередитися, порушення пам'яті, мислення, мовні ускладнення, порушення зв'язаності та логічності мови, виборче сприйняття негативних ситуацій
Характерним є домінування емоційної регуляції над раціональною (у збиток раціональним розрахункам), втрата контролю над емоціями і їх виразом, порушення планування, недостатній контроль над своїми діями	Прояв нерациональної активності, залежності від поточної ситуації. Наявні істотні коливання у результатах діяльності, нетипові та часті помилки в роботі, уникнення невдач, відмова від відповідальності, відмова від діяльності у різних її сферах
Присутня різка зміна самооцінки й оцінок суб'єктів спілкування, підвищена психологічна травмованість, переживання самотності, відчуття провини й образи, байдужість до інших людей, зниження емпатії, звинувачення інших, схильність до конфліктів, втрата комунікативних навиків	Спостерігається скорочення кола спілкування, обмеження контактів, аж до повної відмови навіть у звичній сфері спілкування, максимальне обмеження контактів у професійній сфері спілкування, окрім необхідних або переважання контактів формального характеру, тобто поява або збільшення числа конфліктів

кризова ситуація – це не лише гострий фактор емоційного стану особистості, що блокує життєдіяльність. Інший бік розуміння кризи презентує її як можливість реалізації певних змін, що надалі призведе до особистісного розвитку.

Підсумовуючи наявні у дослідженні класифікації життєвих криз, пропонуємо таку типізацію:

- 1) за критерієм особистісного розвитку:
 - нормативні (вікові) та ненормативні кризи;
- 2) за критерієм тривалості:
 - мікрокризи – декілька хвилин, короткочасні – до 4–6 тижнів, довготривалі – більше 6 тижнів;
- 3) за критерієм результативності:
 - конструктивні та деструктивні;

4) за діяльнісним критерієм:

- криза операційного аспекту життєдіяльності, криза мотиваційно-цільового аспекту, криза смислового аспекту;

5) за критерієм глибини переживань:

- поверхневі, середні та глибокі;

6) за критерієм детермінованості:

- кризи, що викликані однією подією, багатовимірні кризи, які зачіпають майже всі аспекти індивідуального життя.

Вважаємо перспективним у контексті психологічних досліджень доповнення аксіоматичної моделі мотиваційної сфери особистості з урахуванням оновлених емпірично обґрунтованих факторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва : Мысль, 1976. 159 с.
2. Божович Л.И. Мотивация поведения детей и подростков. Москва : Книга, 1992. 120 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций : учебное пособие. Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
5. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
6. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций, чувств в мотивации личности. *Теоретические проблемы психологии личности*. Москва : Наука, 1974. С. 145–169.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 512 с.
8. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 860 с.
9. Кроник А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. Москва : Смысл, 2003. 284 с.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. Москва : Издательство Московского университета, 1971. 40 с.
11. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*. 1996. № 5. С. 15–26.
12. Маркова А.К. Мотивация учебной деятельности. Москва : Московский государственный университет, 1998. 301 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. А.М. Татлыбаева. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 352 с.
14. Основы общей и прикладной акмеологии : учебное пособие / под ред. А.А. Деркач, А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой и др. Москва, 1996. 388 с.
15. Подшивайлов Ф.М. Теоретичне обґрунтування моделі мотиваційної сфери особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 23. С. 248–263.
16. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
17. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
18. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 450 с.
19. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 256 с.
20. Atkinson J.W. Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*. 1957. V. 64. P. 359–372.
21. Deci E., Ryan R. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York, London: Plenum Press. 1985. 371 p.
22. Herzberg F. The motivation to work. New York : Wiley, 1959. 157 p.

ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 007:316.77:659.1

DOI <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.29>

Заріцька Н. М.

*провідний фахівець відділу психолого-методичної підтримки
Служби освітнього омбудсмена*

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

MEDIALITERACY IN THE CONTEXT OF PROVIDING INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY IN HYBRID WAR: RESULTS OF THEORETICAL ANALYSIS

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми медіаграмотності в контексті забезпечення інформаційно-психологічної безпеки в умовах гібридної війни. Описано актуальність даної проблеми, що виражається в необхідності пошуку чинників та механізмів досягнення інформаційно-психологічної безпеки особистості в умовах сучасного інформаційного простору.

Описано складові частини реалізації інформаційно-психологічної безпеки особистості: нормативно-правова, інституційна та технологічна. Порушення інформаційно-психологічної безпеки особистості представлені в розрізі перебігу «гібридної війни», що передбачає цілеспрямовані впливи на масову свідомість за допомогою застосування різноманітних інформаційно-психологічних операцій. До негативних наслідків інформаційних впливів на свідомість особистості належать зміни психіки, психічного здоров'я людини, що реалізуються через порушення адекватності сприйняття світу; порушення та дезорганізація системи ціннісних орієнтацій та особистісного світогляду тощо.

Представлено загрози інформаційно-психологічної безпеки сучасного українського суспільства, які полягають у відсутності регулятивної діяльності держави в питаннях медіа та віртуального середовища, розпорошеність медіа між приватними особами та його незбалансованість, «таблоїдизація» і розповсюдження перекручування фактів, наявність цілеспрямованого впливу на свідомість реципієнта з певною метою тощо.

Узагальнено, що засобом протидії інформаційно-психологічним впливам в умовах гібридної війни виступає розвинена медіаграмотність особистості, її медіакультура, медіабізнаність та медіакомпетентність. Медіаграмотність у такому випадку виступає як фільтр – оборонний засіб від різноманітних інформаційно шкідливих подразників, наявність у населення ідеологічної соціокультурної свідомості. Медіаграмотність розглядається як вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують.

Ключові слова: медіаграмотність, медіакультура, «гібридна війна», інформаційно-психологічна безпека особистості, інформаційно-психологічний вплив в умовах «гібридної війни», технології впливу на свідомість громадян.

The article is devoted to the problem of media literacy in the context of information and psychological security in a hybrid war theoretical analysis. The urgency of this problem is described, which is expressed in the need to find factors and mechanisms for achieving the individual's informational and psychological security in the modern information space.

The components of information and psychological security of the individual implementation are described – normative-legal, institutional and technological. Violations of information and psychological security of the individual are presented in the context of the “hybrid war”, which involves targeted effects on the mass consciousness through the use of various information and psychological operations. The consciousness of the individual informational influences negative consequences include changes in the psyche, mental health, which are realized through the world perception adequacy violation; the system of value orientations and personal worldview violation and disorganization, etc.

Threats of information and psychological security of modern Ukrainian society are presented, which are the lack of regulatory activity of the state in the media and virtual environment, the dispersion of media between individuals and its imbalance, «tabloidization» and the spread of facts distortion, the purposeful, etc.

It is generalized that the means of counteracting informational and psychological influences in the conditions of hybrid war is the developed medialiteracy of an individual, his mediaculture, mediaawareness and mediacompetence. In this case, media literacy acts as a filter – a means of defense against various information-harmful irritants, and the presence of the population's ideological socio-cultural consciousness. Medialiteracy is seen as the ability to use information and communication techniques, express themselves and communicate through the media, consciously perceive and critically interpret information, separate reality from its virtual simulation, ie understand the reality constructed by media sources, comprehend power relations, myths and types cultivated.

Key words: medialiteracy, mediaculture, hybrid war, information and psychological security of the individual, information and psychological influence in the conditions of “hybrid war”, citizens consciousness influence technologies.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних технологій значною мірою актуалізує проблематику інформаційно-психологічної безпеки в сучасних соціокультурних вимірах. Значна частина активності особистості в сучасному світі здійснюється у віртуальному просторі, а дискурс осягнення дійсності, що закладається впливом медіа, спрямовують найбільш загальні тенденції людського осмислення життя, вибору стратегій поведінки.

Особливої ваги така ситуація набуває в Україні у контексті подій з 2014 року, перебування в умовах гібридної війни, що поєднує у собі ознаки відкритого військового втручання та чітко спрямованої та агресивної інформаційної агресії. Спеціально використані країною-агресором технології маніпулювання суспільною свідомістю реалізуються саме у віртуальному просторі і значною мірою викривляють наявну у громадян нашої країни інформацію. Стрімке та всезагальне використання інформаційних технологій додає медіа та віртуальному простору ознак інформаційно-психологічної небезпеки. У такому контексті єдиним засобом досягнення інформаційно-психологічної безпеки та благополуччя особистості виступає формування у неї медіаграмотності, спроможності усвідомлено фільтрувати та сприймати інформацію у віртуальному просторі та сфері медіа, приймати на цій основі психологічно виважені рішення, що не піддаються маніпулятивним впливам з боку крани-агресора чи інших кібер-загроз.

Тож проблема вивчення особливостей медіаграмотності особистості в контексті забезпечення інформаційно-психологічної безпеки в умовах гібридної війни, безумовно, є актуальною та потребує вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відносно проблеми, що розглядається, вагомими є три напрямки сучасних наукових досліджень. Перший напрямок стосується специфіки інформаційно-психологічної безпеки особистості. Дослідження з цієї проблематики дозволяють виявити сутнісні характеристики інформаційно-психологічної безпеки, чинники її формування та порушення, максимально ефективні засоби забезпечення (Л. Дорош [1], М.В. Маркова, Н.О. Марута [5], Ю. Ясенчук [10]).

Другий напрямок наукових пошуків представляє вивчення специфіки медіаграмотності як актуального і нового феномену, що забезпечує фільтрацію інформації, яка надходить до людини у віртуальному просторі, адекватне її сприймання та використання, можливість повноцінно та безпечно функціонувати в медіапросторі та віртуальному середовищі (Л.Я. Зайко [2], А.С. Коваленко [3], В.О. Литвиненко [4], О. Немеш [7], С.В. Шаров).

Третій напрямок наукових досліджень, дотичний до розглядуваної проблематики, ми визначаємо як такий, що розкриває закономірності технологій проведення та сутнісних ознак гібридної війни (В. Литвиненко [4], Ю. Мороз [6], Н. Нерсисян [8], Ю. Твердохліб, Д. Яровий [9]). Адже саме ці її особливості закладають основу негативного впливу на показники благополуччя громадян в умовах інформаційних впливів з боку країни-агресора.

Разом із тим, незважаючи на розповсюдженість означених тем в науковому доробку сучасної науки, питання ролі медіаграмотності в контексті забезпечення інформаційно-психологічної безпеки не втрачає актуальності, є нагальним і потребує вирішення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні з поняттям інформаційної безпеки часто вживається поняття кібербезпеки, що є конкретизацією просторової локалізації безпеки з інформаційного поля загалом на його вираженість в кібер-просторі. Кіберпростір розглядається як середовище існування та розповсюдження інформації, створюване кіберінфраструктурою – сукупністю апаратних, програмних засобів та користувачів, що взаємодіють між собою (Ю. Ясенчук [10, с. 72]). Психологічна безпека визначається як стан суспільної свідомості, за якого суспільство в цілому і кожна окрема особистість сприймають стан дійсності й життя як адекватний та надійний, оскільки складаються реальні можливості для задоволення природних і соціальних потреб громадян сьогодні та існує впевненість у майбутньому.

Як зауважує Л. Дорош [1, с. 110], реалізація інформаційно-психологічної безпеки налічує три складові частини, такі як: 1) нормативно-правова, яка забезпечує формування та удосконалення системи правових норм, які закріплюють протидію загрозам інформаційно-психологічній безпеці та механізмів їх реалізації; 2) інституційна, що регулює становлення функціональної структури суспільних організацій та державних органів, які займаються реалізацією правових норм у цій сфері, та їх відносини як між собою, так і з громадянами; 3) технологічна, що забезпечує можливість вільного та безпечного інформаційного обміну між громадянами та соціальними групами.

Порушення інформаційно-психологічної безпеки, що реалізуються в медіа-просторі та кібер-просторі, Н.О. Марутою та М.В. Марковою [5, с. 24] розглядаються як прояви інформаційно-психологічної війни, яка передбачає цілеспрямовані впливи на масову свідомість. Негативними наслідками таких впливів виступають: 1) зміни психіки, психічного здоров'я людини, що реалізуються через порушення адекватності сприйняття світу, усвідомлення суспільних тенденцій, спрощення процесу відображення оточуючої дійсності, становлення емоційної «черствості» та орієнтацію на задоволення нижчих потреб людини, втрату нею духовних орієнтирів тощо; 2) порушення та дезорганізація системи ціннісних орієнтацій та особистісного світогляду, що веде до розповсюдження адиктивної та девіантної поведінки. У такому контексті частими є прояви порушень функціонування емоційної сфери людини, перебування особистості у стані гострих стресових реакцій, життєвої розгубленості тощо.

Як зазначають Н.О. Марута та М.В. Маркова [5, с. 24], вченими розроблені чіткі рекомендації із забезпечення інформаційно-психологічної безпеки особистості, які дозволяють запобігти або нейтралізувати негативний вплив інформаційно-психологічних впливів у сфері медіа та кібер-простору. До таких технологій відносяться: 1) «відхід» – збільшення

дистанції чи вихід із зони дії інформаційного впливу; 2) «блокування» – використання психологічних бар'єрів, здійснення контролю інформаційних впливів у вигляді ігнорування впливу інформаційного джерела; 3) «управління» – контроль інформаційного впливу, здійснення впливу на нього за допомогою застосування зворотного зв'язку, використання висловлювань і коментарів щодо подій, які пропагуються засобами даного впливу; 4) «затаювання» – контролювання реакцій особистості на здійсненій щодо неї інформаційного впливу, що полягає у відтермінуванні реакцій, висновків та оцінних суджень, приховуванні та маскуванні почуттів тощо. Разом із тим ми вважаємо, що така система заходів не забезпечує повною мірою захист від широкого спектру маніпуляційних і негативних для психіки впливів у медіасередовищі, особливо в умовах гібридної війни. Це пов'язано з тим, що більшість населення країни, особливо молодь, не може повністю виключити перебування в медіа-просторі, який набув для них надмірно важливого значення; не може, в силу вікових закономірностей та рівня освіченості, розробленості впливів повною мірою дистанціюватися від згубних впливів медіасередовища. Саме це і зумовлює особливу необхідність підвищення медіаграмотності, як важливої складової частини інформаційно-психологічної безпеки.

У контексті опанування засобами користування мас-медіа та недопущення проявів інформаційно-психологічної безпеки використовується ряд наукових понять, серед яких вагоме місце належить медіаосвіті та медіаграмотності.

У контексті проблеми, що розглядається, медіаграмотність постає у контексті реалізації принципів інформаційно-психологічної безпеки особистості, залишаючи переважно поза увагою специфіку самого процесу формування медіаграмотності, що належить педагогічним дослідженням із даної теми.

Закономірно, що рівень медіаграмотності визначає спроможність особистості протистояти маніпуляціям у сфері медіа, що особливо актуально для нашої країни в умовах гібридної війни та агресії. Як зазначає Д.О. Яровий [9, с. 309], усі наявні політичні групи інтересів з різним ступенем успішності використовують маніпулятивні технології для формування необхідної їм думки. Усі вони схильні до маніпулювання емоціями, перекручування фактів, використання частково правдивої інформації, використання символів і архетипів тощо.

Здійснення інформаційно-психологічного впливу в умовах гібридної війни досягається за рахунок інформаційно-психологічних операцій. Ю. Мороз, Ю. Твердохліб [6, с. 102] зауважують, що сучасні війни є війнами нового, змішаного, поєднаного, «гібридного типу», головною ознакою якого, окрім поєднання формальних і неформальних військових дій, є широке використання засобів інформації, інформаційно-психологічних операцій як специфічного застосування інформаційних та психологічних методів і технологій, спрямованого на досягнення мети військового конфлікту. Узагальнюючі різні наукові

дефініції даного поняття, Ю. Мороз, Ю. Твердохліб визначають інформаційно-психологічну операцію як комплекс заздалегідь спланованих, узгоджених та реалізованих дій та заходів професійно підготовленими агентами держави-супротивника, що використовують для захоплення і забезпечення абсолютного контролю над свідомістю суспільства держави та здійснення подальших впливів на нього методом психологічних тисків і маніпуляцій із застосуванням істинної чи неправдивої інформації задля його дестабілізації, дезорієнтації та підготовки до проведення подальших політичних та воєнних дій.

Ю. Мороз, Ю. Твердохліб [6, с. 103] зауважують, що метою інформаційно-психологічних операцій виступає нав'язування своєї правди, її вкорінення у свідомість громадян, сіяння в них невпевненості у завтрашньому дні, примушення діяти не так, як раніше, підірвати довіру до уряду їх держави, довести психологічними засобами суспільство до стану готовності до здійснення бойових дій. Унаслідок успішно проведеної інформаційно-психологічної операції об'єкт стає повністю керованим агентом, що її проводить.

У контексті гібридної війни інформаційно-психологічна операція виступає головним інструментом досягнення цілей, що не потребує значних фінансових витрат, є швидкою і ефективною.

Як зауважує Н.Г. Нерсисян [8, с. 58], в умовах невшухаючої і невпинної деструктивної інформаційно-психологічної пропаганди з боку країни-агресора з конструювання у свідомості людей відповідних вирашних для себе і заангажованих світоглядних конструктів громадянам дуже важливо бути інформаційно грамотними і перебірливими, вміти розрізняти брехню і маніпуляцію від правди і істини, тобто мати високий рівень медіаграмотності.

Медіаграмотність у такому випадку виступає як фільтр – оборонний засіб від різноманітних інформаційно шкідливих подразників, а наявність у населення ідеологічної соціокультурної свідомості – як наступальне знаряддя для формування проукраїнського суспільства і розвитку успішної держави.

В умовах гібридної війни та сучасного віртуального середовища загалом переважна частина інформаційного простору нашарована негативною, деструктивною, заангажованою, однобічною, спотвореною, неточною, неповною, нецілісною, невизначеною інформацією. Водночас людина сьогодні за день отримує стільки інформації завдяки засобам масових комунікацій і інтернет-технологіям, скільки людина покоління минулого століття за півжиття. Тому формування в людини достатньо високого рівня медіаграмотності є необхідним та вагомим чинником інформаційно-психологічної безпеки.

Таку думку підтримує і О.В. Литвиненко [4, с. 260], зауважуючи, що засоби масової комунікації припиняють бути лише «сторонніми спостерігачами за подією» й починають самі виступати каталізаторами, а інколи й авторами ідеї щодо створення певної події. За таких умов виникає висока ймовірність порушення засадничих принципів інформаційної безпеки людини.

Аналізуючи стан сучасного медіа-простору, О.В. Литвиненко [4, с. 261] виділяє такі загрози інформаційній безпеці України в медіа-сфері: 1) відсутність результативної державної інформаційної політики; 2) розпорошеність медіа-ринку між приватними особами, які відстоюють свої інтереси, а не інтереси державного функціонування; 3) незбалансованість у системі подачі інформації для споживача, в результаті чого виникає або ж інформаційний вакуум чи «голод», або інформаційне перенасичення; 4) таблоїдизація («пожовтіння») мас-медіа (*його орієнтованість не на надання об'єктивної інформації, а на формування бажаної для замовника суспільної думки, застосування емоційно насичених сюжетів, що покликані «перемкнути увагу» реципієнтів з вагомих справ на не вагомі* – курсив Н.М. Зарицької); 5) перекручування, виривання з контексту фактів, акцентування інформації на негативі; 6) відсутність законодавства у сфері регулювання діяльності ЗМК в Інтернеті.

Означені загрози черговий раз виступають причиною підвищеної уваги до проблем медіаграмотності та захисту особистості від насильства в медіа-просторі.

О. Немеш [7, с. 171] зазначає, що в основі протистояння людини негативним явищам сучасного інформаційного простору лежить медіакультура, яку вона визначає як діалоговий спосіб взаємодії з інформаційним суспільством, який включає ціннісний, технологічний та особистісно-творчий компоненти та призводить до розвитку суб'єктів взаємодії».

Характеристиками медіакультури, які розкривають її сутність, є: 1) «медіаобізнаність» – відображає ступінь засвоєння особистістю системи знань про засоби масової комунікації, уміння убезпечити себе від негативних інформаційних впливів і вільно орієнтуватись у світі інформації; 2) «медіаграмотність» – вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують; 3) «медіакомпетентність» – розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа [7, с. 172].

За словами О.В. Литвиненко, сучасне суспільство характеризується достатньо низьким рівнем медіаграмотності, про що свідчать результати опитування, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології в лютому 2018 року [4, с. 260]. Наприклад, згідно з даними цього дослідження, тільки 53% респондентів вважають, що вони принаймні в більшості випадків здатні відрізнити якісну інформацію від дезінформації та фейків (у т. ч. 20% вважають, що завжди можуть відрізнити якісну інформацію від фейків).

Переважаючого значення в даному контексті набуває питання пошуку чинників, які дають можливість інформаційно-психологічним впливам медіапростору порушувати психологічне благополуччя молоді. Аналіз наукових джерел свідчить про вагомність таких

чинників, як родинне виховання та соціалізація, стиль комунікації в сім'ї, родинний соціально-психологічний клімат, рівень морального виховання; рівень медіаграмотності; сформована інформаційна культура (А.С. Коваленко, С.В. Шаров [3, с. 159]).

Важливим постає питання розвитку медіаграмотності сучасної молоді, що дозволить попередити прояви інформаційно-психологічного впливу і насильства на основі сформованих компетенцій життя в інформаційному просторі (Л.Я. Зайко [2, с. 55]). При цьому важливим у розвитку таких навичок виступає принципове здійснення його за двома напрямками – як у якості компоненту формальної середньої чи вищої освіти, так і в контексті неформального навчання, що може реалізовуватися молоддю особистістю додатково, безвідносно навчального процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проблема медіаграмотності є достатньо актуальною в умовах сьогодення, зважаючи на зростаючу роль кіберпростору в житті суспільства та необхідність перманентно контролювати потоки інформації, що надходять до свідомості і можуть спричинити зниження показників психологічного благополуччя особистості.

Розвиток комунікативних технологій та їх широке розповсюдження у житті громадян актуалізує питання інформаційно-психологічної безпеки, яка розглядається як стан захищеності громадян, окремих груп та соціальних верств, масових об'єднань людей і населення в цілому від негативних інформаційно-психологічних об'єктів впливів. Завданням інформаційно-психологічної безпеки є недопущення проведення дезінформування, пропаганди, диверсифікації громадської думки, психологічного тиску, поширення чуток.

Прояви порушення інформаційно-психологічної безпеки в умовах гібридної війни актуалізують проблематику підвищення медіаграмотності населення, особливо молоді, зважаючи на її життєву невизначеність та залежність від медіа простору. Медіаграмотність особистості передбачає знання закономірностей сприйняття і розуміння інформації, психологічних аспектів впливу медіа на спосіб життя, стосунки та цінності особистості, використання ключових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів, тощо. У гібридній війні широко застосовуються різноманітні маніпулятивні техніки у мас-медіа та кібернетичному просторі, що провокують в особистості асоціалізацію, засвоєння особистістю хибних норм і цінностей, нав'язаних агресором для вироблення таких стереотипів поведінки, які б більше загострювали конфлікт і породжували деформацію системи суспільних відносин як у площині стосунків «особистість-суспільство», так і в площині «особистість-держава».

Разом із тим питання ролі медіаграмотності в забезпеченні інформаційно-психологічної безпеки сучасної особистості залишається остаточно не вирішеним та потребує подальшого дослідження. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора виступатиме вивчення особливостей сформованості компонентів медіаграмотності молоді в контексті забезпечення психологічного благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дорош Л. Інформаційно-психологічна безпека особи, суспільства та держави: новітні виклики міжнародній безпеці. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*. 2013. Вип. 25. С.107–112.
2. Зайко Л.Я. Медіаграмотність як елемент захисту аудиторії від маніпуляцій реклами. *Scientific notes Institute of journalism*. 2016. Issue 63. P. 53–57.
3. Коваленко А.С., Шаров С.В. Розвиток медіаграмотності за допомогою онлайн платформи Prometheus. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (2 липня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький)*, 2019. С. 157–161.
4. Литвиненко О.В. Медіаграмотність громадян у контексті гібридних воєн: приклад України. *Молодий вчений*. 2018. № 3(55). С. 259–263.
5. Марута Н.О., Маркова М.В. Інформаційно-психологічна війна як новий виклик сучасності: стан проблеми та напрямки її подолання. *Український вісник психоневрології*. 2015. Том 23. Випуск 3(84). С. 21–28.
6. Мороз Ю., Твердохліб Ю. Інформаційно-психологічні операції в умовах ведення гібридної війни. *Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини»*. 2016. Вип. 38. С. 97–105.
7. Немеш О.М. Вплив медіа на соціалізацію сучасної молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. Рівне : РДГУ, 2020. Вип. 14. С. 166–176.
8. Нерсесян Г.А. Медіаграмотність молоді – запорука протидії інформаційній агресії. *Інвестиції: практика та досвід*. 2018. № 6. С. 56–60.
9. Яровий Д.О. Конструювання громадянського протистояння як форми ескалації соціального конфлікту в Україні. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. № 128. С. 307–311.
10. Ясенчук Ю. Нормативно-правове регулювання та соціально-психологічний аспект кібербезпеки. *Наукові записки з української історії*. 2016. Вип 39. С. 70–73.

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 4

Коректура • *Наталія Пирог*

Комп'ютерна верстка • *Наталія Кузнецова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 18,14. Замов. № 0322/100. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.