

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ГАБІТУС

Науковий журнал

Випуск 15



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Редакційна колегія:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор

Алісаускієне Мілда – доктор соціальних наук, професор

Бендаравечіне Ріта – доктор соціальних наук та порівняльної політики, асоційований професор

Ендріулайтієне Ауксе – доктор психологічних наук, професор

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор

Хижняк Лариса Михайлівна – доктор соціологічних наук, професор

Шебанова Віталія Ігорівна – доктор психологічних наук, професор

Волошенко Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук

Науковий журнал «Габітус» включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з психологічних та соціологічних наук (спеціальності: 053. Психологія, 054. Соціологія) відповідно до Наказу МОН України від 17.03.2020 № 409 (додаток 1)

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

Електронна сторінка видання – www.habitus.od.ua

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій (протокол № 7 від 27.07.2020 року)**

**Науковий журнал «Габітус» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 22415-12315P від 22.11.2016 року)**

**ISSN (Print): 2663-5208
ISSN (Online): 2663-5216**

© ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2020

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1**ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІОЛОГІЇ****Катруха Е.В.**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПСЕВДОНАУКИ В КОНТЕКСТЕ
ПРОБЛЕМЫ ДЕМАРКАЦИИ НАУЧНОГО И НЕНАУЧНОГО ЗНАНИЯ.....11**Хижняк О.В.**МЕТАМОРФОЗИ НАУКОВИХ КОМУНІКАЦІЙ
І ВІДДАЛЕНА НАУКОВА РОБОТА В ОЦІНКАХ
УКРАЇНСЬКИХ МОЛОДИХ УЧЕНИХ.....20**Щерба О.І.**ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ПРО КУПІВЛЮ
ІНДИВІДУАЛЬНИМ СПОЖИВАЧЕМ: СОЦІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....25**СЕКЦІЯ 2****МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ****Жилін М.В., Смокова Л.С.**ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ
ПРАКТИЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ Й ІНСТРУМЕНТІВ ВИМІРУ.....30**СЕКЦІЯ 3****СОЦІАЛЬНІ СТРУКТУРИ ТА СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ****Полтораков О.Ю.**СОЦІАЛЬНА АКСІОЛОГІЯ НАСИЛЬСТВА
В СУСПІЛЬНИХ РЕАЛІЯХ ПОСТМОДЕРНУ.....38**Хелашвілі А.В., Цимбал Т.В.**СТРАТЕГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ
ГРУЗИНСЬКИХ МІГРАНТІВ У МІСТІ КИЄВІ.....43**СЕКЦІЯ 4****СПЕЦІАЛЬНІ ТА ГАЛУЗЕВІ СОЦІОЛОГІЇ****Литовченко А.Д., Нехаєнко О.В.**ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ
ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА: ВЗЛАМЫВАЯ «ОСКАР».....49**Чаплик М.М.**БУРШТИНОВА ЛИХОМАНКА ЯК ПРИКЛАД ПОШИРЕННЯ МАСОВИХ
КРИМІНАЛЬНИХ ПРАКТИК: СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....56

СЕКЦІЯ 5**ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЯ****Бужинська С.М., Кривошей К.Ю.**ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....63**Виноградова В.Є.**ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ
НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ.....68**Мельник О.А.**

РОЗУМІННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ: ІСТОРІЯ ПОГЛЯДІВ.....72

Погорільська Н.І.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РАДЯНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ НА ПОЧАТКУ СРСР.....77

Сергата І.О.ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ
ПОНЯТЬ «АРХЕТИП» ТА «СИМВОЛІЗАЦІЯ»82**Уханова А.І.**ЗНАЧЕННЯ ЗАНИЖЕНОЇ САМООЦІНКИ ДЛЯ НЕГАТИВНОГО
ЖИТТЄВОГО СТИЛЮ УКРАЇНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ.....86**СЕКЦІЯ 6****ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ****Бочелюк В.Й., Панов М.С.**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....92**Вовченко О.А.**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ
ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ
В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....102**Водолазська О.О.**ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ
ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗМІНЮВАННЯ.....108**Гордієнко І.О., Кримова Н.О.**ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ РАНЬОГО ВПЛИВУ
НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....114**Гребінь Н.В., Федчун М.Ю.**ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ
ІЗ ПІДВИЩЕНИМ РІВНЕМ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХІВ.....119**Грицук О.В.**ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ
НА СЕМІНАРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ.....125

Гусакова М.П., Фурта І.Ю. РОЗУМІННЯ ПАРАДОКСІВ У СТРУКТУРІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	133
Жураковський І.О. ОСОБЛИВОСТІ РЕАКТИВНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В ОСІБ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ НЕДОМАГАННЯМИ.....	138
Каргина Н.В., Рубский В.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСНОВАНИЯ ЭТИКИ И МОРАЛИ.....	143
Колишкін О.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ У ПРОЦЕСІ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	148
Костіна Т.О. ГЕНЕЗА ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ У СТАРОДАВНІ ЧАСИ.....	153
Курдибаха О.М. ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	158
Лохвицька Л.В. МОРАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ У МОРАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФЕНОМЕНУ.....	163
Мартинюк Ю.О. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ РІВНЯ САМООЦІНКИ НА ОБРАННЯ ЖАНРУ ЖИВОПИСУ.....	168
Назаренко Н.А. ЧАСОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОГО ПЛАНУВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИЗНАЧЕННЯ ВЛАСНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ.....	174
Папітченко Л.В. ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАРОДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВІД АНТИЧНОСТІ ДО ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ.....	180
Паркулаб О.Г. ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ДІАЛОГ ЯК СПІВТВОРЧІСТЬ КОНСУЛЬТАНТА І КЛІЄНТА.....	187
Проць О.І. ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЖІНОК У ДЕКРЕТНІЙ ВІДПУСТЦІ.....	192
Тітяєв В.М. МОЖЛИВОСТІ ТА ФОРМИ ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧИНГОВОГО ПІДХОДУ У РОБОТІ З АДІКТИВНИМИ КЛІЄНТАМИ.....	197
Цибух Л.М., Мельничук І.В., Лазоренко Т.М. ВПЛИВ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ.....	202
Чистовська Ю.Ю., Ізвєкова О.Ю. ПСИХОТЕРАПІЯ БРОНХІАЛЬНОЇ АСТМИ ЯК ПСИХОСОМАТИЧНОГО ЗАХВОРЮВАННЯ.....	208

Чобанян А.В.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ..... 213

СЕКЦІЯ 7

ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

Безлуцька О.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ
ПОМИЛКОВИХ ДІЙ СУДНОВИХ ОПЕРАТОРІВ..... 219

Четверікова Н.В.

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК МОЖЛИВИХ ЧИННИКІВ ЗНИЖЕННЯ
ЇХНЬОЇ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ..... 223

СЕКЦІЯ 8

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Бондар О.П.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОМАШНЬОГО
ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 230

Джаббарова Л.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІЙ ІДЕНТИЧНОСТІ В СТУДЕНТІВ..... 235

Катрушова Л.О.

МОВНИЙ БАР'ЄР ЯК КЛЮЧОВА ПЕРЕПОНА АДЕКВАТНОЇ АДАПТАЦІЇ
ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ
ПРОСТОРІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА..... 240

Марценюк М.О.

ОСОБЛИВОСТІ ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ В МОЛОДІЖНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ..... 245

Орловська О.А.

ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД УЧАСНИКА
БОЙОВИХ ДІЙ ТА СІМЕЙНА АДАПТАЦІЯ..... 251

Паламарчук О.М.

ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 256

Шаумян О.Г.

АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ..... 261

CONTENTS

SECTION 1

THEORY AND HISTORY OF SOCIOLOGY

Katrukha E.V.

DEFINITION OF PSEUDOSCIENCE IN THE CONTEXT
OF THE PROBLEM OF DEMARCATION OF SCIENTIFIC
AND NON-SCIENTIFIC KNOWLEDGE 11

Khyzhniak O.V.

METAMORPHOSES OF SCIENTIFIC COMMUNICATIONS
AND REMOTE SCIENTIFIC WORK IN THE ASSESSMENTS
OF UKRAINIAN YOUNG SCIENTISTS..... 20

Shcherba O.I.

THE DECISION-MAKING PROCESS FOR THE PURCHASE
OF THE INDIVIDUAL CONSUMER: THE SOCIOLOGICAL ASPECT 25

SECTION 2

METHODOLOGY AND METHODS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH

Zhylin M.V., Smokova L.S.

PERSONAL IDENTITY: PROBLEMS OF PRACTICAL
IMPLEMENTATION AND MEASURING TOOLS..... 30

SECTION 3

SOCIAL STRUCTURES AND SOCIAL RELATIONS

Poltorakov O.Yu.

SOCIAL AXIOLOGY OF VIOLENCE
IN ITS REALITIES OF POST-MODERN SOCIETY 38

Khelashvili A.V., Tsymbal T.V.

STRATEGY OF SOCIAL ADAPTATION
OF GEORGIAN MIGRANTS IN KYIV 43

SECTION 4

SPECIAL AND BRANCH SOCIOLOGIES

Lytovchenko A.D., Nekhaenko O.V.

POLITICAL CORRECTNESS AS A TOOL
OF IDEOLOGICAL PRODUCTION: HACKING THE “OSCAR” 49

Chaplyk M.M.

AMBER FEVER AS AN EXAMPLE
OF THE SPREAD OF MASS CRIMINAL PRACTICES:
SOCIOLOGICAL ANALYSIS 56

SECTION 5**GENERAL PSYCHOLOGY. HISTORY OF PSYCHOLOGY****Buzhynska S.M., Kryvoshei K.Yu.**STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE
AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN ADOLESCENCE 63**Vynohradova V.Ye.**INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL FACTORS
ON THE FORMATION OF A CHILD'S CREATIVE ABILITIES 68**Melnyk O.A.**UNDERSTANDING OF MENTAL DEVELOPMENT
OF HUMAN BEINGS: HISTORY OF VIEWS 72**Pohorilska N.I.**THE FEATURES OF THE PSYCHOLOGY DEVELOPMENT
AT THE BEGINNING OF THE SOVIET STATE..... 77**Serhata I.O.**DEEP-PSYCHOLOGICAL CONTENT OF THE CONCEPTS
"ARCHETYPE" AND "SYMBOLIZATION" 82**Ukhanova A.I.**THE INFLUENCE OF LOW SELF-ESTEEM ON THE NEGATIVE
LIFESTYLE OF UKRAINIAN ADOLESCENTS 86**SECTION 6****PERSONALITY PSYCHOLOGY****Bocheliuk V.Y., Panov M.S.**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SOCIAL ADAPTATION OF PRIMARY
SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS BY ART THERAPY..... 92**Vovchenko O.A.**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FAMILY EDUCATION OF ADOLESCENTS
WITH DISORDERS OF MENTAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT
OF FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE 102**Vodolazska O.O.**INDIVIDUAL – PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONS
WITH DIFFERENT LEVEL OF PROFESSIONAL SELF-CHANGE..... 108**Hordiienko I.O., Krymova N.O.**THEORETICAL INVESTIGATION OF EARLY INFLUENCE FACTORS
OF PERSONALITY FORMATION 114**Hrebin N.V., Fedchun M.Yu.**FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN ADOLESCENTS
WITH HIGHER LEVELS OF FEAR EXPERIENCE 119**Hrytsuk O.V.**THE PECULIARITIES OF STUDENTS' EMOTIONAL STATES
IN SEMINAR CLASSES 125

Husakova M.P., Furta I.Yu. COMPREHENSION OF PARADOXES IN THE STRUCTURE OF COGNITIVE ACTIVITY STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES.....	133
Zhurakovskiy I.O. FEATURES OF REACTIVE AND PERSONAL ANXIOUSNESS IN PERSONS WITH PSYCHOSOMATIC DISORDERS	138
Karhyna N.V., Rubskiy V.N. PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE FOUNDATIONS OF ETHICS AND MORALITY.....	143
Kolyshkin O.V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF HIGH HEARING SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF MOTOR ACTIVITY	148
Kostina T.O. GENESIS OF GENDER EQUALITY IN ANCIENT TIMES	153
Kurdybakha O.M. INFLUENCE OF THE FAMILY FORMATION OF PERSONALITY	158
Lokhvytska L.V. MORAL INTELLIGENCE IN THE MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE PHENOMENON	163
Martyniuk Yu.O. FEATURES OF THE INFLUENCE OF A LEVEL OF SELF-ESTEEM IN THE CHOICE OF GENRE IN PAINTING.....	168
Nazarenko N.A. TIME FEATURES OF STUDENT'S LIFE PLANNING IN THE PROCESS OF DETERMINING THEIR OWN LIFE POSITION	174
Papitchenko L.V. THE PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PERSONAL DIGNITY PHENOMENON, FROM ANTIQUITY TO THE RENAISSANCE.....	180
Parkulab O.H. THERAPEUTIC DIALOGUE AS SINGING-CREATIVITY OF THE CONSULTANT AND CLIENT	187
Prots O.I. MENTAL WELL-BEING OF WOMEN ON MATERNITY LEAVE.....	192
Titiaiev V.M. OPPORTUNITIES AND FORMS OF APPLICATION OF THE COACHING APPROACH IN WORK WITH ADDICTIVE CLIENTS.....	197
Tsybukh L.M., Melnychuk I.V., Lazorenko T.M. INFLUENCE OF FAMILY EDUCATION STYLE ON DEVELOPMENT OF TEENAGERS` PERSONAL QUALITIES	202

Chystovska Yu.Yu., Izviekova O.Yu. PSYCHOTHERAPY OF BRONCHIAL ASTHMA AS A PSYCHOSOMATIC DISEASE.....	208
---	-----

Chobanian A.V. FORMATION OF SOCIAL READINESS TO LEARN IN THE SCHOOL OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT PROGRAM	213
---	-----

SECTION 7 PSYCHOLOGY OF WORK

Bezlutska O.P. PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES FOR ERRORS OF SHIP OPERATORS	219
---	-----

Chetverikova N.V. ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE ACTIVITIES OF TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION AS POSSIBLE FACTORS IN REDUCING THEIR EMOTIONAL RESILIENCE.....	223
--	-----

SECTION 8 SOCIAL PSYCHOLOGY. LEGAL PSYCHOLOGY

Bondar O.P. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ORGANIZATION OF HOME GAME SPACE OF A PRESCHOOL CHILD	230
---	-----

Dzhabbarova L.V. RESEARCH OF IDENTITY FUNCTIONS IN STUDENTS	235
---	-----

Katrushova L.O. LANGUAGE BARRIER AS A KEY BARRIER TO ADEQUATE ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF FOREIGN STUDENTS IN MEDICAL EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINIAN SOCIETY.....	240
---	-----

Martseniuk M.O. PECULIARITIES OF HEALTHY BEHAVIOUR IN YOUTH ENVIRONMENT: GENDER ASPECT	245
---	-----

Orlovska O.A. POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER FOR PARTICIPANT OF MILITARY ACTION AND FAMILY ADAPTATION.....	251
---	-----

Palamarchuk O.M. ECOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK EFFECTIVELY	256
---	-----

Shaumian O.H. ASPECTS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF ORPHANED CHILDREN.....	261
---	-----

СЕКЦІЯ 1 ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІОЛОГІЇ

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПСЕВДОНАУКИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕМАРКАЦИИ НАУЧНОГО И НЕНАУЧНОГО ЗНАНИЯ

DEFINITION OF PSEUDOSCIENCE IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF DEMARCATION OF SCIENTIFIC AND NON-SCIENTIFIC KNOWLEDGE

У статті розглядається проблема демаркації науки та псевдонауки в контексті соціології й філософії науки з оглядом на соціальні та культурні фактори. Актуальність теми обумовлена недостатнім ступенем її розробленості в соціології на тлі сучасних тенденцій до підвищення популярності псевдонаукових теорій в суспільній свідомості. У статті критично розібрано основні підходи до демаркації науки та псевдонауки, детально розглянуто дві основні парадигми – класичну та релятивістську. Оглядом розглянуто також такі підходи до демаркації, як логіко-методологічний, культурно-міфологічний, психологічний і соціальний. Наголошено на тому, що методологічний поворот у науці, що відбувся в середині ХХ століття й полягав у переході до релятивістської парадигми, яка передбачала послаблення наукових стандартів і стирання кордонів між науковим і ненауковим знанням, сприяв укріпленню позицій псевдонауки: псевдонаука отримала змогу апелювати до проголошеної релятивістською тези про непізнаність світу. Показано, що популярні концепції Т. Куна та К. Поппера не дають адекватної відповіді на питання про демаркацію. Зроблено висновок, що підходи до демаркації можна поєднувати й запропоновано поєднання класичного підходу з логіко-методологічним соціальним підходом.

Розглянуто місце псевдонауки в ряду таких понять, як навколонукове й позанукове знання, антинаука, паранаука, квазінаука, лженаука. Зроблено висновок, що псевдонаука має 3 риси: протистойть науковим фактам, не відповідає критеріям науковості та має претензію на науковий статус. Загальний висновок полягає в тому, що наука не повинна відкидати базові критерії науковості, за допомогою яких можна критикувати псевдонаукові теорії, як хибні.

Ключові слова: демаркація науки, класичний підхід до демаркації, релятивізм, критерії науковості, псевдонаука, навколонукове знання.

The article deals with the problem of demarcation of science and pseudoscience in the context of the philosophy of science and taking into account social and cultural factors. The relevance of the topic is due to the insufficient degree of its elaboration in sociology against the background of modern trends towards an increase in the popularity of pseudoscientific theories in the public consciousness. Provides a critical overview of the main approaches to demarcation. The main two paradigms of demarcation of science and pseudoscience are considered in detail: classical and relativistic. It is noted that the methodological turn in science, which took place in the middle of the 20th century and consisted in the transition to the relativistic paradigm, which provided for the weakening of scientific standards and blurring the boundaries between scientific and unscientific knowledge, contributed to the strengthening of the position of pseudoscience. With such an approach to demarcation, criticism of pseudoscience from the side of science becomes much more difficult, because pseudoscience has received the opportunity to appeal to the thesis proclaimed by relativism about the unknowability of the world. It is shown that the popular concepts of T. Kuhn and Popper do not give an adequate answer to the question of demarcation. It is concluded that approaches to demarcation can be combined; a combination of the classical approach with the logical-methodological and social approach is proposed.

An attempt is made to consider the place of pseudoscience among such concepts as non-scientific and unscientific knowledge, anti-science, parascience, quasi-science. It is concluded that pseudoscience has 3 features: it is opposed to scientific facts, does not meet the criteria of scientific character and has a claim to scientific status. The general conclusion is that science should not reject the basic criteria of scientificity, with the help of which it is possible to criticize pseudoscientific theories as false.

Key words: demarcation of science, classic approach to demarcation, relativistic approach, scientific criteria, pseudoscience, unscientific knowledge.

УДК 316(075.8)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.1>

Катруха Е.В.
аспирант кафедри політичної соціології
Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Постановка проблеми. В современном обществе, как в Украине, так и за рубежом, широко распространены и наращивают популярность самые разные псевдонаучные учения и теории, причем за последние 30-50 лет ситуация в этом плане значительно ухудши-

лась. Произошла иррационализация общественного сознания, которую в более широком смысле можно рассматривать как архаизацию общества, откат мышления и сознания к домодерным формам. Бурный расцвет эзотерических, оккультных и других направлений

псевдонаучного знания берет начало со второй половины XX века, когда отмечается ускорение роста популярности иррациональных псевдонаучных учений в результате технического прогресса, когда возникает широкая сеть средств массовой информации, которые активно распространяют астрологию, нумерологию, экстрасенсористику, биоэнергетику, гомеопатию, парапсихологию и тому подобное. У этой иррационализации общественного сознания есть и особенно опасные проявления, такие как антивакцинаторское движение или ВИЧ-диссидентство; псевдонаучные теории провоцируют иррациональные страхи и заблуждения, которые буквально уносят человеческие жизни. При этом распространение псевдонауки не ограничивается культурой и массовым сознанием, но распространяется и в поле самой науки на самых высоких институциональных уровнях. В этом мы видим онтологический аспект проблемы, которая требует социологической рефлексии.

Гносеологический аспект проблемы состоит в недостаточной разработанности темы исследования псевдонауки в социологии, а кроме того, проблема демаркации науки и псевдонауки остается дискуссионной, не имеет относительно консенсусного решения. Также гносеологически важным затруднением является наличие в современной социальной науке (как отечественной, так и зарубежной) путаницы в классификации разных форм ненаучного знания. Как отмечает А. Конопкин, большинство классификаций не опираются на другие классификации и противоречат им [6, с. 39]. То есть, говоря о псевдонауке, разные исследователи подразумевают несколько разных кругов теорий, учений, идей, методов. Автор статьи не берется претендовать на создание единственно правильной классификации и постановку окончательной точки в дискуссии о проведении демаркационной линии между наукой и ненаукой, но обращает внимание на необходимость систематизации и критического осмысления этих вопросов.

Постановка задания. Итак, цель статьи – сформулировать социологически применимое определение псевдонауки по результатам анализа проблемы демаркации науки и ненаучных форм знаний. Подробный разбор причин развития и конкретных проявлений псевдонауки не входит в задачи настоящей статьи, но обязательно будет осуществлен автором в дальнейших работах. Проблема заключается в том, что псевдонаука и другие околонучные явления нередко обсуждаются не столько в научном, сколько в публицистическом ключе. Для адекватного научного анализа распространения феномена псевдонауки необходимо разобраться в вопросе разграничения научного и ненаучного и определить

псевдонауку, обозначив её место в ряду других синонимических понятий. В существующих материалах этот вопрос освещен прежде всего в рамках философии науки, в то время как автор настаивает на социологическом характере проблемы. Поэтому в критическом рассмотрении существующих подходов (прежде всего философских: обойти их автор, безусловно, не вправе) к демаркации науки и классификации ненаучного знания большое внимание будет уделяться потенциалу для эмпирического социологического исследования. Феномен распространения иррациональных псевдонаучных учений требует именно социологического внимания, поскольку выходит далеко за пределы внутринаучных «разборок»: псевдонаука, особенно эзотерика, стала частью современной культуры, укоренилась в общественном сознании, стала частью нашей повседневности. При этом псевдонаука порождается не только внутринаучными, но даже, прежде всего, социально-политическими и культурными факторами – переходом к неолиберализму, деградацией образования, трансформационными процессами. Нельзя игнорировать и то, что многие псевдонауки, осознанно или нет, легитимируются украинским государством¹, что актуализирует исследование именно в рамках социологии. Наконец, псевдонаука требует социологического осмысления, поскольку она порождает социальные проблемы (страхи перед вакцинацией, обращение к альтернативной медицине – это опасные для общества явления). Но социологическому анализу должен предшествовать анализ философский, без которого нельзя адекватно отделить псевдонауку от других феноменов.

Изложение основного материала. Философия науки не дает однозначного ответа на вопрос о демаркации науки и ненаучного знания. Точнее, таковых ответов много и все они различаются в зависимости от выбранного парадигмального подхода. И если для позитивизма это вопрос довольно однозначный, то постпозитивисты предлагали очень разные варианты демаркации. П. Фейерабенд с позиций эпистемологического анархизма вообще призывал отказаться от проведения такой границы и приравнивал науку к мифологии, магии, религии. Отсутствие однозначного ответа (или хотя бы ответа, принимаемого большинством ученых) по этой проблеме в философии науки несколько затрудняет концептуализацию псевдонауки. С другой

¹ Автор ранее проводил контент-анализ государственных журналов «Голос України» и «Урядовий кур'єр», который показал, что такие псевдонаучные лексемы, как «астрология», «гороскопы», «экстрасенсы», «целительство» и другие употребляются почти исключительно в позитивной или нейтральной коннотации и почти никогда – в критической.

стороны, если мы говорим о псевдонауке, то необязательно нужно иметь строгую демаркационную линию, чтобы отсеивать многие конкретные псевдонаучные теории, которые не отвечают самым базовым критериям научности. Из того факта, что в философии науки существуют разногласия относительно точных критериев научности, не следует вывод об отсутствии маркеров псевдонаучности как таковых. Поэтому обозначенный вопрос о разграничительной линии между научным и ненаучным приводит к сложностям в оценке некоторых спорных теорий, которые очень близки к научным; в то же время, например, астрология, экстрасенсорика, нумерология, хиромантия или креационизм не отвечают критериям научности независимо от нашего подхода. Этот факт не лишает нас необходимости рассмотрения проблемы демаркации, но снимает с нас обязанность приведения исчерпывающих критериев, с помощью которых возможно проведение четкого водораздела между научным и ненаучным знанием. Вряд ли возможно сформулировать исчерпывающие критерии, которые позволят абсолютно любую теорию отнести к науке или псевдонауке: некоторые спорные теории могут иметь неоднозначный статус в дихотомии «наука – псевдонаука».

Тема демаркации науки и псевдонауки в постсоветских социальных науках разрабатывается такими авторами, как Г. Абелев, В. Бажанов, А. Внутских, М. Жбанов, А. Конопкин, Э. Кругляков, Н. Мартишина, Л. Медведев, В. Найдыш, Б. Пружинин, Салпагарова, М. Скоморохов, С. Степин, Л. Фесенкова и другие. Среди современных западных исследователей псевдонауки отметим, к примеру, П. Куртца, Д. Смита, Дж. Холтона, С. Хэнсона, а также философов науки, которые занимались разработкой критериев научности (среди них У. Джеймс, У. Куайн, Т. Кун, И. Лакатос, К. Поппер, Р. Рорти, М. Псимопоулос, Т. Теочарис, П. Фейерабенд).

В философии науки разработано множество подходов к определению науки, её критериев и границ с ненаучными и околонучными формами знания, но большую часть из них можно свести к двум крупным противоборствующим парадигмам: классической и релятивистской (неклассической и постнеклассической). Именно этот эпистемологический и методологический поворот в науке в середине XX века, по мнению ряда исследователей, таких как Б. Пружинин [14, с. 119–120], Л. Салпагарова [15, с. 119], Э. Кругляков, способствовал укреплению и распространению псевдонауки: отход от **классической парадигмы** с однозначными критериями научности, опорой на рациональность и представление о возможности объективного познания реальности, в рамках которой псевдонаука

жестко отделялась от науки как заблуждения к **релятивистской парадигме**, постулирующей субъективность познания, ограниченность познавательных возможностей, зависимость полученного знания от установок исследователя, что способствовало стиранию границ между наукой и псевдонаукой и дало возможность псевдонауке легитимировать себя через апелляцию к принципиальной непознаваемости окружающего мира. Мы согласны с этой точкой зрения, но обе эти парадигмы нуждаются в более подробном рассмотрении, поскольку объединяют в себе довольно разные подходы при всем их сходстве на уровне общих эпистемологических установок.

Варианты демаркации научного и ненаучного знания не ограничиваются классическим и релятивистским подходами. Российские исследователи науки В. Бажанов и А. Конопкин в статье «О классификации подходов к определению псевдонауки: традиции и новации» (2012) [2] предприняли попытку классифицировать основные подходы к проблеме демаркации науки и псевдонауки и обозначили место псевдонауки в каждом из них. Есть и другие варианты классификации, но анализ научной литературы по теме показал, что именно на эту классификацию чаще всего ссылаются другие авторы, к тому же, это одна из самых подробных классификаций подходов к демаркации науки и псевдонауки, поэтому мы будем опираться на нее, но сосредоточимся не на ее пересказе, а на критическом рассмотрении каждого представленного в ней подхода.

1. Классический (стандартный) подход (Дж. Холтон, М. Жбанков, Г. Абелев, Н. Мартишина, Б. Пружинин и другие) берет начало в позитивизме и основан на прямом сопоставлении псевдонауки с наукой и предполагает поиск однозначного критерия демаркации. Наука рассматривается как идеал знания, а псевдонаука – как заблуждения, которые ему не соответствуют. Акцент ставится на критерии научности. Позитивизм предлагал монокритерии, речь шла прежде всего о верифицируемости. В постсоветской литературе распространен также поликритериальный подход с несколькими критериями псевдонауки: например, субъективистская теория познания, нескритичность, эзотеричность, авторитарность (М. Жбанков [2, с. 178]). Л. Медведев отмечает, что псевдонаука иногда воспроизводит частные специфические черты научного знания, игнорируя более значимые; кроме того, псевдонаука отличается от науки по критериям критичности, достоверности, преэминентности знания и наличием элементов эзотеризма [2, с. 179]. Часто отмечается такой критерий, как воспроизводимость: псевдонаучные теории практически всегда невоспроизводимы.

В. Бажанов и А. Конопкин отмечают, что этот подход к определению псевдонауки является наиболее популярным, даже при всех сложностях с определением строгих критериев научности. В рамках такого подхода **псевдонаука** – это концепции-заблуждения, претендующие на научность, но не соответствующие ряду критериев научности. Сложность в том, что не всегда можно зафиксировать претензию на научность, по мнению авторов, это весьма условная характеристика и на практике мы не думаем о том, претендует ли теория на научность, называя её псевдонаучной. Более важно то, конфликтует ли теория с научными данными. Мы считаем, нужно учитывать, что претензию на научность адепты псевдонаук не всегда выдвигают эксплицитно, часто она выражается в мимикрии под научные тезаурус и методологию: жонглирование научными терминами, использование наукообразных методов – то, что Л. Фесенкова метко называет «сциентизацией эзотерики» [17]. Наконец, астрология или нумерология, к примеру, претендуют на научность на дискурсивном уровне, уже самим своим названием («логия» означает науку, знание, учение).

В. Бажанов и А. Конопкин отмечают, что с критериями научности тоже все неоднозначно: их применение довольно ограничено, они не стали универсальной демаркационной линией. Но, как мы уже отмечали, по многим конкретным критериям есть относительный консенсус, равно как и есть консенсус в отношении очень многих псевдонаук, таких как астрология, нумерология, креационизм, гомеопатия, уфология, лозоходство и другие [1]. Подчеркнем: несмотря на дискуссионность границ научного знания мы можем говорить о некотором консенсусном наборе признаков научности, несоответствие которым автоматически означает ненаучность учения или теории, а в случае наличия претензии на научность означает псевдонаучность теории или учения.

По мнению В. Бажанова и А. Конопкиной, классический подход склонен к упрощению в своем стремлении к жесткому разделению химии и алхимии, астрономии и астрологии с отнесением алхимии и астрологии к мифологической картине мира, в то время как исторически эти учения были тесно переплетены и разделить их сложно. Этот тезис представляется нам крайне спорным. Вероятно, имеется в виду, что рационализация происходила не настолько линейно по схеме: от древности с верой в астрологию и алхимию и сугубо мифологизированным, тотально архаичным мышлением к новому времени с доминированием науки, «расколдовавшей» общество. Однако, с нашей точки зрения, сегодня мы с высоты достигнутого научного прогресса можем и должны четко разделять, к примеру,

астрономию и астрологию, потому что первая является строго научной дисциплиной, а вторую многие ученые справедливо называют образцовой псевдонаукой. Тот факт, что для своего времени астрология или алхимия не были архаичны и послужили своего рода толчком к развитию астрономии и химии, никак не отменяет того, что в настоящее время вера в эти учения не может быть описана никак иначе, кроме как сугубо иррациональная. В целом же, несмотря на критику классического подхода, его достоинством является четкая критическая позиция относительно псевдонауки.

2. Релятивистский подход в самом радикальном варианте выражен в эпистемологическом анархизме П. Фейерабенда, согласно учению которого науку и псевдонауку разграничить невозможно, поскольку наука не имеет когнитивных преимуществ над другими формами знания. Считается, что наука исторична и не более рациональна, чем миф, который не может быть опровергнут наукой. Есть более умеренное крыло – прагматисты Р. Рорти, У. Джеймс, У. Куайн и другие авторы, которые отказываются от поиска строгих критериев научности, но не ставят полностью знак равенства между наукой и мифом, религией, магией, околонучными учениями, а также Т. Кун и К. Поппер. С нашей точки зрения, радикальный релятивизм П. Фейерабенда является контрпродуктивным как для науки, так и для культуры, поскольку стирает вообще все границы между наукой и не наукой, девальвируя науку и открывая возможность для укрепления псевдонаучных учений. П. Фейерабенд даже выступал за право обучения детей в школе магии, уравнивая её с физикой, и сокрушался из-за того, что детям безальтернативно навязывают гелиоцентрическую теорию [16, с. 19]. Понятно, что такой эпистемологический анархизм по принципу «всё сойдет» не то что бесперспективен для науки и осмысления псевдонауки, но и попросту вреден. Впрочем, релятивизм в такой крайней форме не настолько широко распространен в философии науки, поэтому, пожалуй, менее опасен. В этом смысле популярные и менее экстравагантные концепции Т. Куна и К. Поппера даже более показательны как образец релятивизма и не в меньшей степени дают возможность для самолегитимации псевдонауки. Так, Р. Гулд, сторонница концепции Т. Куна, пишет: «Вслед за Куном я утверждаю, что разница между наукой и паранаукой скорее количественная, чем качественная. Науку и паранауку следует рассматривать в исторической перспективе, пользуясь куновской концепцией парадигмы. Каждый псевдоученый – это ученый *in potentia*, а каждый увлеченный любитель – это профессионал, которому просто не хватает той подготовки, которая есть у нас» [3, с. 65]. К слову,

П. Куртц отмечает, что сторонники паранормального мировоззрения с одобрением цитируют Куна с целью добиться признания своих непроверяемых теорий [8, с. 65]. Сама идея Куна о том, что научное познание некумулятивно и научные парадигмы скачкообразно сменяют друг друга в результате научных революций, принижает статус нынешних научных теорий, которые мы принимаем лишь постольку, поскольку еще не найдена та аномалия, которая их опровергнет. Отсюда можно заключить, что нынешняя научная картина далеко не является незыблемой, следовательно, мы не можем с уверенностью отделять науку от псевдонауки.

Здесь возможен контраргумент о том, что нынешняя научная картина действительно не является незыблемой и что с нашей стороны было бы легкомысленным считать ее таковой. Да, это верно, но отсюда не следует, что любая псевдонаука потенциально может стать наукой. Это справедливо для теорий, который сейчас соответствуют основным критериям научности и не опровергнуты наукой, но не имеют под собой твердых научных доказательств. Например, теория струн или теория мультивселенной. Эти теории имеют неопределенный статус в науке: они однозначно научны, имеют некоторые подтверждения, но это лишь теории-гипотезы – возможные, но не доказанные объяснения того, что современная физика пока объяснить не может. В то же время гомеопатия никак не является наукой *in potentia*, потому что противоречит базовым законам физики и потому что существует огромное количество опытов, которые ее опровергают при отсутствии подтвержденных экспериментов в ее пользу². Подчеркнем, что мы ни в коем случае не утверждаем, что Т. Кун не проводит никакой разницы между наукой и псевдонаукой (в отличие от П. Фейерабенда), но его теория, наряду с теориями К. Поппера и И. Лакатоса, как отмечает Б. Пружинин, способствовала смене типа методологического осознания науки, который оказался непригодным для критики псевдонауки, более того, по сути, провозгласил отказ от такой критики [14, с. 120].

Теория фальсифицируемости К. Поппера, с нашей точки зрения, также является бесплодной в отношении проведения демаркационной линии между наукой и псевдонаукой, не только размывая границы научности, но и уводя их в сторону. И. Лакатос указывает на то, что, по К. Попперу, теория может быть научной, не опираясь на факты, и она может

быть псевдонаучной, имея массу подтверждений [9]. Теория является научной, если ученые заранее описали эксперимент, который ее опровергнет. Если же такой эксперимент не был придуман, то она автоматически становится ненаучной, независимо от количества фактов, которые ее подтверждают. Т. Теочарис и М. Псимопоулос показывают, что, согласно критерию фальсифицируемости, правильный тезис «Земля имеет приблизительно сферическую форму» является ненаучным, в то время как тезис «Земля плоская» – вполне научен, потому что фальсифицируем [2, с. 185]. И. Лакатос заключает, что суждение может стать и псевдонаучной догмой, и подлинным знанием в зависимости от того, готовы ли вы искать опровергающие его условия. Так что критерий фальсифицируемости, возможно, позволяет провести границу между научными и вненаучными методами, но не между наукой и псевдонаукой.

Релятивистский подход стоит на другом полюсе по отношению к классическому подходу. Если классический подход стремится провести жесткую границу между научным и ненаучным, то релятивизм отрицает эту границу вообще, либо предельно размывает ее.

3. Логико-методологический подход.

В рамках этого подхода признается многообразие научного метода, а поиск основ для демаркации осуществляется в методологии частных наук с учетом отсутствия единых критериев для демаркации, разнообразия идеалов научности и историчности научного метода. Строгая демаркация признается невозможной, что, однако, не останавливает ее сторонников (А. Кезин, Б. Пружинин) от попыток произвести более тонкие критериальные разграничения [2, с. 177]. В сущности, логико-методологический подход дополняет и совершенствует классический подход, следует той же магистральной линии, согласно которой псевдонаука рассматривается в связке с наукой как явление, противостоящее науке, а не как параллельный феномен по отношению к ней.

4. Культурно-мифологический подход.

Анализ ненаучных форм знания, их сравнение с наукой. Псевдонаука – самостоятельная разновидность вненаучной культуры, форма мифа, массовой культуры (Н. Мартишина, И. Касавина, В. Найдыш) [2, с. 186]. Псевдонаука, самостоятельный тип вненаучной культуры, не должна сопоставляться с наукой, родственна мифу. Критерия истинности знания не существует. Этот подход близок к релятивистскому, потому что в нем тоже отрицается критерий истинности. Как и релятивистский подход, культурно-мифологический подход не позволяет нам дать какую-либо оценку в категориях «истинно» – «ложно».

² Отметим, что гомеопатия даже преподается в некоторых медицинских учебных заведениях как научная дисциплина, а гомеопатические лекарства продаются в любой аптеке по лицензии, что лишь подчеркивает актуальность исследования псевдонауки.

5. Психологический подход. Анализируется личность разработчика псевдонаучной теории, специфика знания уходит на второй план. Главное – особенности мышления, которые обуславливают появление псевдонауки. Сторонники: А. Дерксен, М. Полани. Сама теория при таком подходе не анализируется или просто описывается как ложная. Акцент делается на психологических чертах людей, воспроизводящих псевдонаучные теории. Псевдоученые рассматриваются как психически больные, одержимые бредом преследования и манией величия люди. М. Полани считал, что научный спор – это всегда спор личностей, а научный консенсус – критерий научности. По его мнению, именно личности ученых нужно исследовать в первую очередь [2, с. 188]. Конечно, это подход антисоциологичный и редукционистский. Как правильно отмечал Т. Сетл, наука характеризуется не личностями ученых, а рациональностью и критическим отношением [2, с. 189]. Нам представляется, что личности ученых рассматривать можно, но лишь как второстепенный фактор.

6. Социологический подход. Псевдонаука – явление, вызванное социальными предпосылками (Э. Кругляков, В. Гинзбург, В. Арнольд и другие). В. Бажанов и А. Конопкин называют этот подход социальным, но по своим принципам он вполне социологичен. Акцент здесь делается на предпосылках, которые не связаны с научным познанием, но вызывают распространение псевдонауки: недостаточный уровень образованности общества, увеличивающийся разрыв между наукой и образованием, коррупция, недобросовестная реклама, несовершенство законов и другое [2, с. 189]. Социологический подход представляется перспективным, особенно если сочетать его с классическим или логико-методологическим. Конечно, есть внутринаучные факторы распространения псевдонауки, но все равно это этот феномен имеет общественную обусловленность. Так, А. Мамзин заключает, что псевдонаука – это имманентная стратегия современной идеологии, вписанная в дискурс общества потребления, инкорпорированная в средства массовой коммуникации [10, с. 168]. В. Лекторский, говоря о распространении псевдонауки, подчеркивал, что деятельность псевдоученых намного прибыльнее, чем деятельность ученых в современной России [13]. Фактически, ими поднимается проблема коммерциализации современного общества потребления, где псевдонаука становится хорошо рекламируемым и продаваемым товаром. То есть, социальные факторы играют важнейшую роль в распространении псевдонауки.

В. Бажанов и А. Конопкин отмечают, что социологический подход поверхностен и игнорирует внутринаучные факторы, а тезис о низ-

ком уровне образования неверен, поскольку сейчас больше людей с высшим образованием, чем когда-либо. Возразим: сторонники этого подхода обычно сочетают внутринаучные факторы с социальными в объяснении псевдонауки. Э. Кругляков, например, пишет о том, что лженаука имеет философское обоснование в виде анархистских концепций постмодернизма, отрицающих существование объективной истины [7, с. 47]. Во-вторых, количественные показатели людей с высшим образованием не компенсируют снижения качества образования, его дефундаментализации. Образование, как и сама наука, коммодифицируется, вузы готовят в массе своей узкопрофильных специалистов, которые не имеют представления о принципах фундаментальной науки – следовательно, многие люди даже при наличии высшего образования не могут отличить псевдонауку от науки. Поэтому такой анализ не совсем корректно считать поверхностным, а социологический подход определенно имеет право на существование.

С нашей точки зрения, существующие подходы к проблеме демаркации науки, во-первых, взаимодополняемы, то есть уместно объединять логику двух-трех подходов для адекватного объяснения места псевдонауки по отношению к науке; во-вторых, они неравнозначны по своему масштабу. Психологический и социальный подходы трудно рассматривать как самостоятельные подходы к проблеме демаркации науки и псевдонауки, поскольку они сосредоточены, прежде всего, на объяснении причин возникновения псевдонауки, а не на проведении демаркационной линии. Тот же Э. Кругляков, с нашей точки зрения, является сторонником классического подхода именно в вопросе демаркации, рассматривая современные научные достижения как объективную истину и противопоставляя им псевдонаучные учения, которые конфликтуют с официальной наукой. То, что он происхождение псевдонауки связывает, прежде всего, с социальными факторами, лишь дополняет его взгляд на этот феномен. Мы считаем, что можно выделить 4 основных подхода к демаркации: классический и логико-методологический, с одной стороны, и релятивистский и культурно-мифологический, с другой. Наиболее продуктивным представляется рассмотрение псевдонауки следующим образом: выбираем логико-методологический подход к демаркации (можно связать с классическим подходом) и объединяем с социальным подходом, здраво объясняющим вненаучные причины возникновения псевдонауки. Релятивизм слишком размывает границы науки, прямо или косвенно уравнивает науку и псевдонауку. Стремление культурно-мифологического подхода рассматривать псевдонауку как

миф и идеологию, параллельную науке, противоречит реальным фактам, когда псевдонауки откровенно претендуют на профессиональный научный статус³, а кроме того, странно рассматривать учения или теории как параллельные науке, если они пытаются объяснить то, что объясняется наукой, заходят на ее поле.

Таким образом, мы критически рассмотрели основные подходы к демаркации науки и псевдонауки. Однако даже после этого формулировка определения псевдонауки остается не такой простой задачей. А. Конопкин подчеркивает, что гораздо легче привести конкретные примеры псевдонаук, чем дать определение, а некоторые авторы и вовсе отказываются от определения, мотивируя это сложностью задачи [6, с. 39]. Это обусловлено трудностью классификации огромного многообразия ненаучных теорий и учений, не все из которых можно назвать псевдонауками. Существует неопределенность в различении вненаучных и околонуучных форм знания, а также в различении ряда близких между собой понятий, таких как псевдонаука, лженаука, квазинаука, паранаука, антинаука, девиантная наука, альтернативная наука, «грязная наука», народная наука. Наличие терминологической путаницы нередко используется псевдоучеными для попытки обосновать научность своей теории [6, с. 39].

Несмотря на путаницу, есть вопрос, по которому существует относительный консенсус как среди отечественных ученых, так и среди западных. Он касается различия между *non-scientific* (вненаучный, то есть параллельный науке, не относящийся к ней) и *unscientific* (противостоящий науке). В русскоязычной традиции *non-scientific* определяется как «вненаучное», а *unscientific* – «околонуучное». К вненаучному мы относим религию, мифологию, художественную сферу, обыденное знание, то есть типы знания, не претендующие на научность. «Околонуучное» – понятие, подразумевающее конфликт с наукой, это совокупность ненаучных форм знания, претендующих на получение научного статуса (псевдонаука, лженаука, паранаука, антинаука) [6, с. 42]. И относительно этого ряда понятий в научной литературе как раз и существует путаница. Заключается она в том, что иногда антинаука, паранаука и квазинаука (К. Иванов [5]) используются как полные синонимы псевдонауки (лженауки), в то время как ряд исследователей склонен их разделять, рассматривая как разные типы околонуучного знания (В. Бажанов, А. Конопкин, Т. Подвор-

ный, В. Кувакин). В. Бажанов и А. Конопкин обращают внимание на факт повсеместного использования в научной литературе терминов «псевдонаука», «лженаука», «квазинаука» и «паранаука» как полностью синонимичных. Авторы считают, что, хотя этимологически эти термины равнозначны, поскольку приставки квази-, псевдо- и лже- с латинского и греческого переводятся практически одинаково, в то же время эпистемологически эти понятия не эквивалентны. По мнению авторов, лженаука и псевдонаука различаются постольку, поскольку различается ложное и неподлинное знание. Поэтому к лженауке более применимо определение ее как комплекса заблуждений, в то время как псевдонаука является скорее сомнительной областью знания, которая не может быть однозначно оценена. Однако такое разделение кажется нам умозрительным, на практике эти нюансы различать очень сложно.

Обратим внимание на классификацию В. Кувакина. По его мнению, понятия «квазинаука», «паранаука», «псевдонаука», «лженаука» очень близки между собой по смыслу, но имеют и различия. Под **квазинаукой** он предлагает понимать область такого знания, в котором в разной степени и пропорции содержатся ложные и, возможно, истинные утверждения и которое может содержать утверждения как фактуального, так и сфальсифицированного характера. **Паранаука** – те теории, которые в большей или меньшей степени отклоняются от стандартов науки и содержат в себе как существенно ошибочные, так и, возможно, истинные положения. Эти определения настолько похожи, что автор предлагает считать их синонимами [11, с. 138]. **Лженауку** автор определяет как теоретическую конструкцию, содержание которой, как удастся установить в ходе независимой научной экспертизы, не соответствует ни нормам научного знания, ни какой-либо области действительности, а ее предмет либо не существует в принципе, либо существенно сфальсифицирован. **Псевдонауку** автор рассматривает как синоним лженауки, поскольку они семантически близки («псевдо» с греческого означает «ложный», «мнимый»). Все 4 понятия объединяет то, что они противостоят нормальной науке как разные формы отклонений [11, с. 139]. Таким образом, автор не делает особого различения внутри пар псевдонаука – лженаука и паранаука – квазинаука, но различает эти пары синонимов как явно отклоняющиеся от науки теории (псевдонаука и лженаука) и теории скорее ошибочные, но необязательно категорически отклоняющиеся от научных критериев (квазинаука и паранаука).

Разграничить эти 4 понятия можно только на теоретическом уровне, но в результате получатся идеальные типы, а большинство

³ В России ежегодно проводятся астрологические конференции, в которых участвуют люди с научными степенями, и публикуются тезисы, по форме и содержанию претендующие на научность (см. пример [4]).

конкретных примеров все равно будет трудно отнести лишь к одному из этих терминов. В этом смысле нам близка позиция К. Иванова, который выделяет 3 типа антинаучного знания (паранаука, лженаука и жульничество), дает им определение, а затем отмечает, что различать эти типы можно только в случае ярких примеров, которые бывают редко, в остальных же случаях точная категоризация того или иного учения невозможна, и предлагает использовать их как синонимы. Поэтому «псевдонауку, как нам представляется, можно использовать для обозначения широкого ряда учений, отвечающих трем требованиям: **1) противоречие твердо установленным научным фактам; 2) наличие определенной претензии на научность**, (которая не обязательно должна быть буквально эксплицирована); **3) несоответствие основным научным критериям** (верифицируемость, воспроизводимость). Итак, **псевдонаучной является** теория, концепция, учение или методология, которая претендует на объяснение явлений, находящихся в сфере компетенции науки, не соответствует базовым научным критериям, а также использует наукообразную терминологию и/или позиционирует себя в качестве научной теории.

Также отметим, что псевдонаука не синонимична вненаучному знанию, это более широкое понятие, которое включает в себя все так или иначе отклоняющиеся от науки формы знания. И мы склонны не отождествлять псевдонауку и антинауку, вслед за Т. Подворным и рядом других авторов мы предлагаем понимать под последней широкий круг форм ненаучного знания, которые выдают себя за науку или претендуют на ее место (то есть квазинаука, лженаука, паранаука, псевдонаука, девиантная наука, «народная» наука – все это разновидности антинауки). Поэтому антинаука – несколько более широкое понятие, чем псевдонаука, хотя и очень близкое.

Выводы из проведенного исследования. Анализ проблемы демаркации науки и псевдонауки привел нас к выводу о том, что распространение псевдонауки связано не только с социально-культурными предпосылками, но и с процессами внутри науки и философии науки. Произшедшая смена методологического (само)осознания науки, выразившаяся в переходе от объективизма к релятивизму, размывании границ между научным и ненаучным, снижении стандартов научности, стала толчком к усилению позиций псевдо/квази/лже/паранаучных теорий. Это привело к потере наукой статуса единственно правильного способа постижения действительности и дало возможность псевдонаукам мимикрировать под науку, используя наукообразную терминологию, не опасаясь серьез-

ной критики со стороны науки, которая стала невозможной или по крайней мере перестала считаться необходимой в рамках доминирующего релятивистского подхода.

Сложившийся эпистемологический поворот в науке, с нашей точки зрения, обусловлен несколькими предпосылками: 1) отход науки от строгих критериев научности отчасти связан с объективным усложнением науки, ее попытками выйти на решение сложнейших вопросов, требующих усложнения методов и методологии науки; 2) наука испытала на себе влияние постмодернистского проекта в культуре, отрицающего объективность как таковую; 3) наука испытала негативные последствия распространения неолиберализма, в рамках которого поощряются прежде всего прикладные исследования и некоторые приносящие непосредственную прибыль на рынке отрасли науки, в то время как фундаментальные естественные науки оказались невостребованными и плохо финансируемыми, что привело к их ослаблению. Иными словами, сложившаяся в науке ситуация объясняется вполне объективными причинами. Вместе с тем главным теоретическим выводом нашей статьи мы считаем то, что наука должна избегать крайности релятивизма, не должна впадать в антисциентистскую позицию лишь потому, что классические критерии научности перестали в полной мере соответствовать ее сложности и многообразию. В этом смысле логико-методологический подход к демаркации представляется адекватным компромиссным решением: не следует отказываться от базовых критериев научности, но стоит иметь в виду, что нынешний список критериев не исчерпывающий. Наука не должна быть консервативной и отрицать любую попытку выйти за рамки, но тем более она не должна оставлять открытой дверь для явных псевдонаук. И нас ни в коем случае не должен останавливать тот факт, что мы не можем провести кристально чистую границу между наукой и не наукой. Целью автора не является критика пограничных с наукой теорий, которые могут оказаться верными, мы настаиваем лишь на критике тех теорий, что однозначно находятся за этой границей.

Объемы статьи не позволяют здесь подробно обсуждать причины и факторы расцвета псевдонауки, но это определенно является перспективной темой для дальнейших исследований. Другим перспективным именно с социологической точки зрения является рассмотрение всплеска псевдонауки как симптома архаизации общественного сознания, как контрмодернизационную тенденцию. Обратим внимание на то, что социальный (социологический) подход не очень распространен и разработан, хотя и очень перспек-

тивен. В разработке этого подхода мы также усматриваем актуальное направление для дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Science and Pseudo-Science [Электронный ресурс]. Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2008. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/pseudo-science/>.
2. Бажанов В.А. О классификации подходов к определению псевдонауки: традиции и новации [Электронный ресурс] / В.А. Бажанов, А.М. Конопкин. *Контекст*. 2012. №1. С. 174–191. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-klassifikatsii-podhodov-k-opredeleniyu-psvedonauki-traditsii-novatsii>.
3. Гулд Р. Наука и псевдонаука. Антропологический форум. 2013. № 18. С. 59–70.
4. Астрология в XXI веке [Электронный ресурс] : девятая академическая конференция. 2019. URL: https://docs.google.com/file/d/1oj_u7L-6zdzjleYzNN_b-Yp8XVLOnz1v/view.
5. Иванов К.П. Агрессивная лженаука [Электронный ресурс] / К.П. Иванов. *Вестник РАН*. 2002. № 1. С. 30–36. URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/JOURNAL/VRAN/FALSE/FALSE0.HTM>.
6. Конопкин А.М. Особенности структурирования околонукального знания / А.М. Конопкин. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2009. № 3. С. 39–47.
7. Кругляков Э.П. Ученые с большой дороги-3 [Электронный ресурс] / Э.П. Кругляков; Комис. по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований РАН. Москва : Наука, 2009. 357 с. ISBN 978-5-02-037043-2 (в пер.). URL: <http://www.klex.ru/9rf>.
8. Куртц П. Искушение потусторонним / П. Куртц / пер. с англ. Москва : Академический Проект, 1999. 601 с. ISBN 5-8291-0029-0.
9. Лакатос И. Наука и псевдонаука. Выступление в радиопрограмме Открытого университета 30 июня 1973 г.
10. Мамзин А.С. История и философия науки / под ред. А.С. Мамзина. Санкт-Петербург, 2008. 304 с.
11. Матецкая А.В. Псевдонаука и псевдорелигия в современном обществе / А.В. Матецкая. Изд-во ВЛГУ. 2014. С. 327.
12. Подворный Т.В. Феномен антинаучного знания и его разновидности в современной культуре / Т.В. Подворный. URL: <https://goo.su/1rj2>.
13. Псевдонаучное знание в современном мире. Материалы «круглого стола». *Вопросы философии*, № 6. 2001. URL: <https://vunivere.ru/work50544?screenshots=1>.
14. Пружинин Б.И. Псевдонаука сегодня / Б.И. Пружинин. *Вестник Российской академии наук*. 2005. № 2. С. 117–125.
15. Салпагарова Л.А. Самоопределение современной науки: проблема демаркации и её социальный смысл / Л.А. Салпагарова. *Манускрипт*. 2019. № 8. С. 117–121.
16. Фейерабенд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд. Москва : Хранитель, 2007. 413 с.
17. Фесенкова Л.И. Сциентизация эзотерики и псевдонаука / Л.И. Фесенкова. *Социологические исследования*. 2004. № 2. С. 92–98.

МЕТАМОРФОЗИ НАУКОВИХ КОМУНІКАЦІЙ І ВІДДАЛЕНА НАУКОВА РОБОТА В ОЦІНКАХ УКРАЇНСЬКИХ МОЛОДИХ УЧЕНИХ

METAMORPHOSES OF SCIENTIFIC COMMUNICATIONS AND REMOTE SCIENTIFIC WORK IN THE ASSESSMENTS OF UKRAINIAN YOUNG SCIENTISTS

У статті визначено метаморфози, яких зазнали наукові комунікації в умовах віддаленої наукової роботи під час пандемії COVID-19. На основі матеріалів проведеного за участю автора онлайн-опитування молодих науковців в Україні виявлено проблеми і специфіку сучасних наукових комунікацій молодих учених в умовах карантинних обмежень; систематизовано форми наукової роботи і наукових комунікацій, які молоді вчені перестали практикувати за час карантину, а також ті, які використовують. Комунікативні перетворення в наукових практиках під час карантину відбуваються в умовах поширення віддаленої наукової роботи. Метаморфози наукових комунікацій торкнулися ключових характеристик комунікацій, їхніх форм, видів, доступності до новітніх онлайн-комунікацій і готовності ними скористатися. В основі мотивації молодих учених до наукових комунікацій під час карантину залишаються наукові цілі і наукові інтереси. Зазначено, що вимушене обмеження наукових комунікацій у результаті карантину надало науковим комунікаціям риси кризових комунікацій, про що посередньо свідчать названі молодими науковцями асоціації, що описують наукову комунікацію під час карантину. Під впливом новітніх інформаційно-комунікативних технологій формується нове комунікативне середовище, в якому онлайн-наукові комунікації стають повсякденною практикою. Віддалена наукова робота дала змогу активізувати онлайн-наукові комунікації, призвела до зміни способів онлайн-комунікацій, що використовували молоді науковці до карантину і під час карантину. Однак онлайн-простір наукових комунікацій знаходиться у стадії становлення, що позначається на формах і результатах наукової активності молодих учених. Як свідчать результати проведеного онлайн-опитування, молоді українські вчені у цілому готові до віддаленої наукової роботи і мають здатність розгорнути свої наукові комунікації в новому онлайн-світі.

Ключові слова: наукові комунікації, онлайн-наукові комунікації, кризові комунікації, віддалена наукова робота, комунікативна спільнота, молоді вчені.

The article identifies the metamorphoses that scientific communications have undergone in the context of remote scientific work during the COVID-19 pandemic. Based on the materials of an online survey of young scientists conducted in Ukraine with the participation of the author, the problems and specifics of modern scientific communications of young scientists in the conditions of quarantine restrictions were revealed; systematized forms of scientific work and scientific communications, which young scientists stopped practicing during the quarantine period, as well as those who use. Communicative transformations in scientific practices during quarantine occur in the context of the spread of remote scientific work. Metamorphoses of scientific communications affected the key characteristics of communications, their forms, types, availability of the latest online communications and willingness to use them. The motivation of young scientists for scientific communication during quarantine is based on scientific goals and scientific interests. It is noted that the forced restriction of scientific communications as a result of quarantine has given scientific communications the features of crisis communication, as evidenced by the associations named by young scientists, which describe scientific communication during quarantine. Under the influence of the latest information and communication technologies, a new communicative environment is being formed, in which online scientific communications are becoming an everyday practice. Remote research has enabled the intensification of online scientific communications, led to a change in the methods of online communication used by young scientists before and during quarantine. However, the online space of scientific communications is in its infancy, which affects the forms and results of scientific activity of young scientists. According to the results of an online survey, young Ukrainian scientists are generally ready for remote scientific work and have the ability to deploy their scientific communications in the new online world.

Key words: scientific communications, online scientific communications, crisis communications, remote scientific work, communicative community, young scientists.

УДК 316.74:001
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.2>

Хижняк О.В.

д.соціол.н., доцент,
начальник управління міжнародних відносин
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми. Зрушення в наукових комунікаціях, що відбуваються у сучасному світі під впливом нової комунікативної революції, сприяють формуванню й нового наукового комунікативного середовища. Актуалізуються щонайменше такі питання: як підвищити ефективність наукових комунікацій в умовах віддаленої наукової роботи, у тому числі вимушеної? як створити сучасну інфра-

структуру онлайн-наукових комунікацій? як популяризувати наукові досягнення через наукові комунікації? як забезпечити залучення до процесу наукової комунікації молодих учених як особливого комунікативного суб'єкта?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінність має ідея, що специфіка соціальності визначає комунікативні характеристики сучасної наукової спільноти [5]. Наука і суспільство

у своєму розвитку взаємопов'язані через наукові комунікації [11]. Наголошується на тому, що інформаційно-комунікативні процеси відіграють головну роль у соціальному розвитку на різних рівнях [15]. О. Бойченко узагальнила сучасні соціологічні теорії наукової комунікації, показала еволюцію соціологічних досліджень наукових комунікацій на різних етапах розвитку науки [2]. Н. Погожина провела реконструкцію підходу Н. Лумана до аналізу наукової комунікації і науки у цілому як комунікативної системи суспільства, покликаної виконувати функцію з вироблення знань [12]. Активно дискутуються науковцями проблеми розвитку мережевих форм наукових комунікацій у ситуації міждисциплінарного синтезу, що породжує зміну контенту і способів наукових взаємодій, на які впливають міждисциплінарність і трансдисциплінарність [13]. В. Ломовицька провела історичний екскурс вивчення мережевих наукових комунікацій у контексті їх здатності продукувати нове знання [8]. Дослідники наголошують на змінах у комунікативних практиках репрезентації сучасного наукового працівника [10], у публікаційній діяльності науковця, а саме у життєвому циклі наукової публікації центральним стає її онлайнове представлення [3]. Зафіксовані також зміни комунікативних стратегій учених, особливо молодих [9]; визначено складну взаємодію формального і неформального в науковій комунікації [4]; з'ясовано переваги і недоліки традиційних і нових засобів наукової комунікації [11]. Разом із тим зміни в системі наукових комунікацій, зумовлені вимушеною віддаленою роботою під час світових карантинних обмежень, можуть бути визначені лише на основі переосмислення наукового комунікативного процесу із залученням емпіричних даних.

Постановка завдання. Термінологічна невизначеність наукової комунікації змушує науковців акцентувати увагу на різних її аспектах. Ми спираємося у дослідженні на таке визначення: «Наукова комунікація – це особливе специфічне явище з упорядкованою системою багаторівневих зв'язків і своїми структурними елементами, основний зміст якого полягає у пошуку, накопиченні, розповсюдженні, обміні й обговоренні нових знань, отриманих у певних наукових напрямках і здійснюваних за допомогою різних каналів, засобів, форм та інститутів комунікації» [7, с. 2–3]. Використовується також поняття «наукова колаборація» як організаційне об'єднання вчених, «що включає дослідників різних організацій (і різних країн), підтримує велику і повторювану людську взаємодію, що орієнтована на загальну сферу дослідження і забезпечує доступ до джерел даних, експонатів і інструментів, необхідних для виконання завдання дослідження» [16]. В умовах віддаленої роботи

доступ до інструментів наукових досліджень і наукових комунікацій стає проблемним.

Мета статті – визначити, яких метаморфоз зазнають наукові комунікації молодих учених в умовах віддаленої наукової роботи під час пандемії COVID-19.

Виклад основного матеріалу дослідження. Статтю підготовлено в рамках проекту «Наукові комунікації молодих учених під час карантину», який реалізовано за участю автора Радою молодих учених при МОН України. (у травні 2020 р. в опитуванні взяли участь 306 респондентів, із них: 67% жінок і 33% чоловіків, 75% – представники закладів вищої освіти, 17% – наукових установ, 8% – інших організацій, 57% – кандидати наук, 9% – доктори наук, 34% – не мають наукового ступеня (аспіранти, наукові співробітники). Матеріали опитування дають змогу зробити деякі висновки щодо змінень у наукових комунікаціях молодих учених в умовах пандемії COVID-19 і карантину. Карантин наклав обмеження на наукову роботу молодих учених: лише кожний третій респондент зазначив, що його наукові дослідження продовжилися без відставань у графіку; у 9% наукова активність узагалі зупинилася або перервалася, а інші продовжували шукати можливості працювати дистанційно, шукати нові форми наукових комунікацій. Під час карантину мали можливість продовжити наукову роботу, за їх свідченням, 63% молодих учених (37% – повною мірою і 26% – скоріше мали можливість), 17% респондентів такої можливості не мали і кожний п'ятий – у чомусь мали, а в чомусь – ні.

В основі мотивації до наукових комунікацій під час вимушеної віддаленої наукової роботи і карантину залишаються наукові цілі і наукові інтереси молодих учених, про що свідчать дані, представлені у табл. 1.

Віддалена наукова робота молодих учених, як свідчать матеріали проведеного онлайн-опитування, підтримується як традиційними, так і новітніми інформаційно-комунікативними технологіями. Віддалена робота, у тому числі наукова, передбачає застосування переважно Інтернет-комунікацій. Серед форм наукової роботи, які молоді науковці перестали практикувати за час карантину, переважно відзначено такі: очні конференції; експериментальні дослідження; тренінги, конференції; колективне обговорення; лабораторні досліді; живе спілкування; відрядження на підприємства, установи для впровадження результатів наукових досліджень. Таким чином, віддалена наукова робота позначилася на зменшенні зовнішніх безпосередніх наукових комунікацій, пов'язаних з обміном науковою інформацією за допомогою особистих контактів. Віддалена наукова робота спонукала молодих науковців ще більше сконцентруватися на роботі в онлайн

комунікативному просторі, а саме використати такі практики: підвищення рівня власних знань через навчання на Coursera; початок користування соціальними мережами Facebook, Instagram, Telegram тощо; онлайн-участь у наукових заходах (конференції та вебінари).

Віддалена наукова робота дала також змогу активізувати онлайн-наукові комунікації за допомогою науково-технічної літератури, до яких насамперед відносять такі: «електронні журнали (пакет відредагованих статей, розповсюджуваний в електронній формі); гібридні журнали (відрецензовані статті, журнали як в електронній, так і в паперовій друкованій формі); електронні препринти (сервери, на яких автори розміщують свої матеріали у формі препринтів); електронні нерецензовані публікації у вигляді листків новин, статей, робочих документів; публікації на персональних сторінках у Мережі; електронні книги (монографії)» [1, с. 154]. Під час карантину підготовка наукових публікацій як форма комунікації домінувала в наукових активностях молодих учених (це відзначили 85% респондентів). На другому місці – участь у наукових конференціях онлайн (цією формою комунікацій скористалося більше половини науковців (55%). На третьому місці – підвищення кваліфікації, стажування онлайн (37%). У цілому наукові

активності молодих учених концентруються у просторі онлайн-комунікації (табл. 2).

Аналіз відповідей респондентів на запитання: «Що, на Ваш погляд, стримує розвиток комунікацій у Вашій науковій галузі? (можна відмітити до 3-х пунктів)» дав змогу з'ясувати основні бар'єри наукових комунікацій. Наведемо їх в узагальненому виді: брак коштів на проведення наукових досліджень (47%), недостатнє володіння науковцями іноземними мовами (45%), відсутність вільного часу через перевантаженість (35%), психологічна неготовність науковців до нових видів, форм наукових комунікацій (34%), не розвинена мережа особистих зв'язків і каналів спілкування науковців (30%), відсутність у наукових установах (підрозділах) електронного документообігу, електронної бібліотеки, доступу до електронних баз (27%), дефіцит ресурсів для видання наукових публікацій (26%), недостатня популяризація наукових досягнень (25%), неготовність науковців до участі в конкурсах за грантову підтримку наукових досліджень (22%), брак у наукових установах (підрозділах) сучасних технічних засобів для Інтернет-комунікацій (20%), дефіцит технічних засобів для мобільних наукових комунікацій (11%).

Найбільш поширеними способами комунікацій із колегами, які використовують молоді

Таблиця 1

Відповіді респондентів на запитання «Що спонукає молодих науковців до наукових комунікацій під час карантину?» (у %, n = 306, травень 2020 р.)

№ з/п	Мотиви	
1	Потреба розширити свій науковий кругозір	54
2	Потреба в інформації для продовження наукових досліджень	51
3	Посадова необхідність	44
4	Потреба в консультаціях із керівниками, колегами	44
5	Потреба у спілкуванні з близькими за науковими інтересами людьми	36
6	Комунікації потрібні для апробації власних наукових результатів	34
7	Пошук грантової підтримки для проведення досліджень	27
8	Поява вільного часу	14

Таблиця 2

Наукові активності молодих учених України під час карантину (у %, n = 306, травень 2020 р., за самооцінками)

№ з/п	Види наукових активностей	
1	Підготовка наукової публікації (тези, стаття тощо)	85
2	Участь у науковій конференції онлайн	55
3	Підвищення кваліфікації, стажування онлайн	37
4	Активізовано існуючі наукові комунікації онлайн	34
5	Розширено наукові комунікації за рахунок використання нових технічних засобів та програм	32
6	Завершено розпочаті проекти/роботи	31
7	Отримання необхідної наукової консультації онлайн	30
8	Розпочато нові напрями дослідження	29

Таблиця 3

Асоціації молодих учених, які описують наукову комунікацію під час віддаленої роботи в умовах карантину (n = 121, травень 2020 р.)

Тип асоціації	Характер конотацій		
	Позитивні	Негативні	Нейтральні
Контент від відправника	стислість і конкретність формулювань; пожвавлення, взаємодопомога, «зривання масок»	перевантаження інформацією, забагато мейлів, важко сконцентруватися; скарга, втома	необхідність; багато даних, вільно (точніше, вільніше, безпосередніше)
Канал комунікації	багатоканальна; безпечна дистанція, онлайн-формат, спілкування в самоізоляції	неякісний Інтернет, відсутність технічних засобів	«Вайбер» і «Фейсбук»; комунікація потребує відповідних навичок
Зворотний зв'язок	швидкість; зручно; завжди на зв'язку; обмін файлами; технічна оснащеність	погано, неякісно; слабка; непорозуміння, недосказаність; дуже багато розмов; закритість, уповільненість; я тебе чую, але мене багато чого зараз відволікає	дистанційність, приховані емоції; ефективно
Управління комунікацією	економія часу; вибірковість спілкування	хаотичність, виконання термінового; наївні думки, що буде вільний час; онлайн-обговорення; Zoom	робота 0–24; онлайн, 24/7; корисне заповнення вільного часу
Враження від комунікації	дистанційна, активна, оновлена; весело, ефективно, цікаво	втома, брак часу, брак мотивації; перевтома, відсутність живого спілкування; розчарованість; млява; вимушена; нежива; віртуальна; сум, стрес, роздратування; лінощі;	продуктивність, якість; адекватна
Можливості комунікації	миттєвість (швидкість), екстреність (оперативність); сфокусованість, конкретність	відірваність від зовнішнього світу; вимушена ізоляція	жодних обмежень, економія часу, нові можливості; гнучкість, ефективність, проактивність

науковці під час карантину, є такі: ZOOM (72%, до карантину – 12%), електронна пошта (57%, до карантину – 94%), Viber (49%, до карантину – 80%), Facebook, у тому числі Messenger (38%, до карантину – 65%), Telegram (36%, до карантину – 44%), дзвінки телефоном (41%, до карантину – 76%).

Вимушене обмеження наукових комунікацій у результаті карантину надає науковим комунікаціям риси кризових комунікацій. Під час кризи комунікації, як зазначили Л. Хижняк і К. Хижняк, «...мають базуватися на відповідних етичних засадах і відповідати принципам відповідальності, відкритості, довіри, правдивості» [14, с. 169]. Риси кризових комунікацій знайшли відображення у названих молодими науковцями асоціаціях щодо наукової комунікації під час карантину. Для вивчення метаморфоз наукових комунікацій під час вимушеної віддаленої роботи ми використали метод вільних асоціацій, який уже зарекомендував себе в емпіричних соціологічних дослідженнях [6]. Нами включено до онлайн-анкети такий асоціативний елемент: респондентам було запропоновано написати дві-три асоціації, що найкраще описують наукову комунікацію під час карантину. Типи асоціацій виділені

нами за деякими ознаками комунікативного процесу (табл. 3).

Наукові комунікації під час віддаленої роботи в умовах карантину у молодих учених викликають неоднозначні асоціації (як позитивні, так і негативні та нейтральні), що може свідчити як про різні комунікативні стратегії, яким вони віддають перевагу, так і про стильові особливості комунікацій; це має стати предметом спеціального поглибленого вивчення.

Висновки з проведеного дослідження.

Під впливом новітніх інформаційно-комунікативних технологій формується нове комунікативне середовище, в якому онлайнві наукові комунікації стають повсякденною практикою, яку активно освоюють молоді українські вчені.

Комунікативні перетворення в наукових практиках відбуваються в умовах поширення віддаленої наукової роботи. Змінюється комунікативна система сучасного суспільства, у тому числі відбуваються метаморфози наукових комунікацій, які торкнулися таких ключових характеристик комунікацій, як оперативність, асинхронність, екстериторіальність, інтерактивність, діалогічність, які розширюють науковий комунікативний простір.

В умовах віддаленої наукової роботи, на яку змушені були перейти вчені під час карантину, молоді науковці повною мірою оцінили можливості онлайн наукового простору, в якому вони вже працювали у докарантинний період. Разом із тим відбулися зміни у структурі способів наукових комунікацій, у тому числі виборі популярних онлайн-платформ. Наукові комунікації під час віддаленої роботи в умовах карантину у молодих учених викликають неоднозначні асоціації (як позитивні, так і негативні та нейтральні).

Перспектива наукових пошуків передусім має бути зосереджена на розробленні нової моделі наукової комунікації, у рамках якої соціологи могли б пояснити зміни в наукових комунікативних практиках в умовах поглиблення цифровізації різних сфер суспільного життя і накладання соціальних обмежень у зв'язку з карантинном.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова И.Ф. Онлайнное пространство научных коммуникаций. *Социология науки и технологий*. 2010. Т. 1. № 1. С. 140–161.
2. Бойченко О.В. Современные социологические теории научной коммуникации. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*. 2012. № 1. С. 207–216.
3. Горбунов-Посадов М.М. Интернет-активность как обязанность ученого. Екатеринбург : Издательские решения, 2017. 63 с. URL : <https://keldysh.ru/gorbunov/duty.htm> (дата обращения: 12.07.2020).
4. Дуденкова Т.А. Формальное и неформальное в научной коммуникации. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки»*. 2010. № 3(19). С. 128–134.
5. Научные коммуникации: ученый в современном обществе / И.И. Замощанский и др. *Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки*. 2016. Т. 149. № 1. С. 30–41.
6. Иванова Н.А. Применение метода свободных ассоциаций в эмпирических социологических исследованиях. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2013. Сер. 12. Вып. 3. С. 116–122.
7. Ключникова Е.В. Вопросы научных коммуникаций: терминологический анализ, структура, классификация. *ИнноЦентр*. 2018. Вып. 3(20). URL : [http://innoj.tversu.ru/Vipusk3\(20\)2018/1/-Ключникова.pdf](http://innoj.tversu.ru/Vipusk3(20)2018/1/-Ключникова.pdf) (дата обращения: 05.06.2020).
8. Ломовицкая В.М. Из истории изучения научных коммуникаций. *Социология науки и технологий*. 2017. Т. 8. № 4. С. 37–44.
9. Мамаева С.А. Коммуникативные стратегии ученых. *Научная периодика: проблемы и решения*. 2011. № 3. С. 6–12.
10. Миронова Н., Филиппова Т., Лисевич Н. Некоторые практики репрезентации научного работника. *Антропология академической жизни: традиции и инновации* : сборник статей / ред. и сост. Г.А. Комарова. Москва : ИЭА РАН, 2013. С. 342–351.
11. Наука и общество: современные зарубежные исследования : сборник обзоров и рефератов / РАН ИНИОН. Москва, 2018. 228 с.
12. Погожина Н.Н. Системная теория Н. Лумана в приложении к анализу научной коммуникации. *Эпистемология и философия науки*. 2019. Т. 56. № 1. С. 225–232.
13. Сергодеева Е.А., Сапрыкина Е.В., Оноприенко А.В. Научные коммуникации в ситуации современного междисциплинарного синтеза. *Манускрипт*. 2018. № 5. С. 86–90.
14. Хижняк Л.М., Хижняк К.В. Кризові ситуації, кризові комунікації й пошук нового формату управлінських практик. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2017. Вип. 76. С. 166–173.
15. Цымбаленко С.Б. Путешествие в мир информации, или Как информационно-коммуникативные процессы меняют мир, общество, человека : монография. Москва : РУДН, 2015. 118 с.
16. Scientific Collaboration on the Internet / edited by Gary M. Olson, Ann Zimmerman, Nathan Bos. Massachusetts: The MIT Press, Cambridge, 2008. 406 p.

ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ПРО КУПІВЛЮ ІНДИВІДУАЛЬНИМ СПОЖИВАЧЕМ: СОЦІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

THE DECISION-MAKING PROCESS FOR THE PURCHASE OF THE INDIVIDUAL CONSUMER: THE SOCIOLOGICAL ASPECT

У статті розглянуто теоретичні основи дослідження науковцями процесу прийняття рішення про купівлю індивідуальними споживачами. Особливу увагу приділено соціологічним чинникам даного процесу. Проаналізовано фази процесу прийняття рішень споживачем: відчуття потреби, пошук альтернатив, оцінка альтернатив, рішення про купівлю, відчуття після покупки. Виділено типи споживачів залежно від рівня ангажованості споживача у процес пошуку інформації про товар, такі як когнітивно ангажований та неангажований. Наголошено на тому, що процес споживання – це, з одного боку, конкретна фізична поведінка, що піддається спостереженню (купівля товару), з іншого – психічний процес, який неможливо безпосередньо спостерігати (прийняття рішення). Описано стратегії прийняття рішення споживачем щодо купівлі, такі як стратегія переваги позитивних характеристик, об'єднювальна, альтернативна, лексикографічна, стратегія домінування та псевдодомінування, стратегія максимізації додаткової корисності МДК (стратегія компенсації). Виокремлено умови впливу ситуації на прийняття рішення про придбання товару, такі як фізичні, суспільні, умови, що впливають із сутності ситуації, умови, що пов'язані з часом, та умови, що супроводжують акт самої покупки. Визначено поняття післякупівельного когнітивного дисонансу, який з'являється у споживача у разі незадоволеності здійсненою покупкою. Подано основні типи реакції споживачів на незадоволення від товару, такі як відхід, словесна реакція та відсутність будь-якої реакції. Підкреслено, що цивілізаційні, технологічні та культурно-соціальні зміни також впливають на зміни типового процесу прийняття рішення про купівлю. Зроблено висновок, що на тлі викладених міркувань можна стверджувати про важливість дослідження прийняття споживачем рішення про купівлю та чинників, які на даний процес впливають.

Ключові слова: поведінка споживача, відчуття потреби, рішення про купівлю, від-

чуття після покупки, стратегії прийняття рішення.

The article considers the theoretical foundations of research by scientists on the purchase decision-making process by individual consumers. Particular attention is paid to the sociological factors of this process. The phases of the consumer decision-making process are analyzed: the feeling of need, the search for options, the evaluation of options, the decision to buy, the feeling after the purchase. The types of consumers depending on the level of consumer involvement in the process of finding information about the product, such as cognitively engaged and non-engaged, are identified. It is emphasized that the process of consumption is a two-way concept – on the one hand – it is a specific, physical behavior that can be observed (purchase of goods); on the other hand, it is a mental process that cannot be directly observed (decision-making). The article describes consumer decision-making strategies for purchasing, such as the strategy of advantage of positive characteristics, unifying, alternative, lexicographic, strategy of dominance and pseudo-dominance, the strategy of maximizing the additional usefulness MAU (compensation strategy). The conditions of the situation's influence on the decision to purchase goods, such as physical, social, conditions arising from the nature of the situation, conditions related to time and conditions accompanying the act of purchase are identified. The concept of post-purchase cognitive dissonance, which appears in the consumer when dissatisfied with the purchase, is defined. The main types of consumer reaction to dissatisfaction with the product, such as withdrawal, verbal reaction and the absence of any reaction. It is emphasized that civilizational, technological and cultural-social changes also affect changes in the typical purchase decision-making process. It is concluded that against the background of the above considerations, it can be argued about the importance of the study of consumer decision-making on the purchase and the factors that affect this process.

Key words: consumer behavior, feeling of need, purchase decision, feeling after purchase, decision-making strategies.

УДК 303.4:316.334.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.3>

Щербань О.І.

к.соціол.н., доцент,
докторант відділу історії
та теорії соціології
Інститут соціології
Національної академії наук України

Постановка проблеми. У діяльності підприємств надзвичайно важливо зрозуміти механізми поведінки споживачів, включаючи детермінанти прийняття рішень. Підприємці повністю усвідомлюють, що продажі не стаються випадково. Розуміння та аналіз поведінкової системи є, однак, складним процесом. Причиною полягає у складності площин, у яких розглядається поведінка споживачів, і точок зору, які можна врахувати під час розгляду. Економічний і соціальний розвиток

держав зосереджується навколо людини; вона є творцем багатьох процесів, розвивається і функціонує у багатьох вимірах. Соціологія вивчає людину як суспільну одиницю, яка живе, працює, розвивається, комунікує з іншими людьми та, серед іншого, акумулює ресурси для задоволення власних потреб. Отримані в результаті цього знання допомагають зрозуміти та передбачити поведінку споживача, а також шлях, який проходить індивід від виникнення у нього незадоволеної потреби

до прийняття рішення про купівлю товару або користування послугою, які можуть задовольнити дану потребу. Цим і зумовлена актуальність теми наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження проблем, пов'язаних із процесом прийняття рішення про купівлю споживачами, є об'єктом дослідження таких учених, як Р. Блекуел, П. Мініард, Дж. Енджел, Ф. Котлер, Дж. Армстронг, Дж. Антонідс, В. Ван Раай, Дж. Фоксел, Р. Голдсміт, Л. Рудницький, Л. Гарбарський, А. Хіршман, Д. Лаудон, А. Делла Бітта, С. Смичек, І. Сова, А. Яхніс, М. Янось-Кресло, А. Фальковський, Т. Тишка та ін.

Постановка завдання. Метою статті є соціологічне обґрунтування процесу прийняття рішення про купівлю індивідуальним споживачем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поведінка є одним із найпоширеніших проявів людської діяльності. Вона зумовлена як минулим, так і передбаченням майбутніх подій. Проявляється у діях, спрямованих на досягнення конкретного остаточного стану [9, с. 163]. Поведінка споживачів може включати розумові та фізичні дії, а також їхні мотиви та причини. Ці дії пов'язані з вибором, купівлею, використанням, утриманням та утилізацією товару (цикл споживання), можуть виникати як у осіб, так і у малих групах. Вони дають змогу споживачеві функціонувати, досягати цілей та реалізовувати цінності, завдяки яким він може досягти задоволення та процвітання. Звідси випливає, що процес споживання є двостороннім поняттям: з одного боку – це конкретна, фізична поведінка, що піддається спостереженню (купівля товару), з іншого – психічний процес, який неможливо безпосередньо спостерігати (прийняття рішення) [3].

Споживча поведінка покупців у літературі розглядається поряд із поведінковими перспективами та досвідом із погляду прийняття рішень (споживач у процесі вирішення проблем) [14, с. 48]. Щодня індивід приймає незліченну кількість рішень: одні приймаються автоматично, не замислюючись, інші потребують коротшої або тривалішої рефлексії. Деякі рішення стосуються тривіальних та повсякденних питань, таких як купівля їжі, миючих засобів, поповнення рахунку у мобільному телефоні, оплата комунальних послуг, та не мають серйозних наслідків. Деякі є серйознішими, вимагають довшого роздуму та більших фінансових витрат, наприклад придбання автомобіля або відпочинкової закордонної подорожі. Ще інші мають наслідки на все життя (шлюб, робота), тому споживач довго думає, перш ніж приймати їх.

Рішенням називається вибір дії з двох або більше доступних альтернативних дій. Спосіб їх прийняття може бути важливим складником

розуміння поведінки споживачів. У більшості рішень ефект від їх прийняття не пізнається безпосередньо, тобто не відразу зрозуміло, було прийняте добре чи погане рішення. Перевірка споживчих рішень проводиться у процесі споживання, використання товарів або користування послугами [8, с. 114]. Із погляду прийняття рішень споживача він бере участь у процесі вирішення проблеми, пов'язаної з альтернативним вибором товару [14, с. 48], тому суть прийняття рішень полягає у виборі конкретної дії.

Згідно з Ф. Котлером і Г. Армстронгом [10, с. 153], процес прийняття рішень споживачем складається з п'яти фаз: (1) відчуття потреби, (2) пошук альтернатив, (3) оцінка альтернатив, (4) рішення про купівлю, (5) відчуття після покупки. Не кожен споживач проходить усі етапи процесу прийняття рішень. Це залежить від того, що купує споживач, чи це раціональна покупка чи ні. Весь процес відбувається, коли споживач купує товар розкоші, статусний, дуже дорогий або такий, що рідко купується, наприклад автомобіль або будинок, тобто у разі раціональної покупки. Якщо споживач задоволений рішенням про придбання товару, а потім його використанням, є велика ймовірність того, що він знову купить такий самий товар. У цьому разі процес прийняття рішень обмежиться відчуттями потреби, рішенням про купівлю та відчуттями після покупки. У разі звичайних рішень споживач пропускає другий та третій етапи. Однак коли ціна товару, що купується, регулярно зростає, споживач знову вибиратиме з альтернатив.

Проаналізуємо дані етапи детальніше.

1. Перша фаза, тобто відчуття потреби, з'являється тоді, коли споживач відчуває нестачу чогось. Ця потреба може бути спровокована як зовнішнім, так і внутрішнім стимулом. Внутрішні стимули включають біологічні потреби організму, такі як їжа, вода, відчуття безпеки. Вони настільки термінові, що моментально призводять до дії. Потреби, стимульовані зовні, можуть бути викликані рекламою, виглядом товару. Потреба виникає тоді, коли споживач відчуває різницю між тим, що у нього є зараз, і тим, що він хотів би мати, тобто ідеальним станом.

Ця невідповідність між існуючим і бажаним станом повинна бути достатньо великою і стосуватися досить важливої потреби людини. Можна виділити три різновиди такої невідповідності [12]:

1) відбувається зміна існуючого стану, наприклад в автомобілі закінчився бензин, притупилися бритви для гоління, перегоріла лампочка;

2) настає зміна бажаного стану, наприклад у результаті зміни моди змінилися покриття та колір ділових костюмів і потрібна заміна або оновлення гардеробу;

3) настає зміна як існуючого, так і бажаного стану, наприклад коли поламався телефон, а на ринку з'явилася нова марка телефонів.

Відновлення балансу між реальним та бажаним станом є проблемою для споживача, яку він вирішуватиме. Він намагатиметься відновити рівновагу конкретними діями, спрямованими на усунення неприємного відчуття нестачі. Залежно від типу потреби вживаються певні кроки. Може статися так, що не кожна потреба викликає дію, іноді її інтенсивність занадто низька або не вистарчає ресурсів для її задоволення [13, с. 199].

І роздрібні продавці, і виробники повинні стежити за тим, як змінюються споживачі, їхні проблеми та потреби. На те, як люди сприймають проблеми і шляхи їх вирішення, здатні впливати деякі сили, а саме сім'я, цінності, здоров'я, вік, дохід і референтні групи. Помічаючи зміни у цих змінних, ми часто відкриваємо нові маркетингові можливості. Тридцятирічні споживачі, які мають сім'ю, купують більше миючих засобів (зазвичай у великих упаковках), аніж сімдесятирічні споживачі, які живуть самотньо в квартирах меншої площі. У міру того як споживачі проходять різні етапи життя, їхні потреби і купівельні звички, найімовірніше, змінюватимуться у багатьох відношеннях. Окрім того, в очікуванні підвищення доходу зростають бажання споживача; саме тому Ford розсилає інформацію про Ford Focus та інші моделі студентам старших курсів університетів, які незабаром отримають свою першу високооплачувану роботу, але яких при цьому можуть зацікавити транспортні засоби з низьким споживанням палива [1, с. 117].

Розпізнання потреби – це також ідентифікація ситуації, у котрій одна потреба може бути задоволена широким набором товарів та послуг. Споживач починає шукати інформацію, щоб визначити набір альтернативних рішень, переходячи до другої фази процесу прийняття рішень.

2. Пошук альтернатив. Коли споживач відчуває потребу придбати товар або послугу, він стикається з необхідністю пошуку товару та послуги, за допомогою яких ця потреба буде задоволена [13, с. 198]. На думку дослідників маркетингу, пошук альтернатив є найважливішим етапом прийняття рішення, оскільки саме у цей момент споживач вибирає товар і конкретну марку.

Пошук альтернатив зводиться до збору інформації, що стосується як різних можливостей вирішення проблеми (у сенсі вибору засобів і методів задоволення потреби), так і різних марок і типів, тобто варіантів задоволення потреби. Споживач може шукати інформацію як менш інтенсивним способом – через посилення уваги, так і більш ангажованим способом – шляхом активного пошуку інфор-

мації. Ми розрізняємо два рівні ангажованості споживача у процес пошуку інформації про товар, що призводить до поділу на когнітивно ангажованого споживача (характеризується високою ангажованістю) та неангажованого споживача (характеризується низькою ангажованістю). Можна зробити висновок, що в умовах низької ангажованості споживач [5, с. 47] використовує доступну інформацію значно меншою мірою та, приймаючи рішення перед покупкою, не ґрунтується на раціональній обробці інформації. Зазвичай споживач із низьким рівнем ангажованості тестує продукт певного виду, щоб отримати інформацію про нього й оцінити його. Приймаючи рішення про купівлю, він керується переважно ситуаційними чинниками та джерелами інформації, наявними в місцях придбання. У разі значної ангажованості індивіда можна говорити про споживача, який [5, с. 44]:

- отримує інформацію з навколишнього середовища та інтерпретує її відповідно до свого досвіду, поглядів, особистісних рис та суспільної позиції;

- шукає додаткову інформацію для уточнення виниклої потреби;

- проводить оцінку наявних конкуруючих видів, які могли б задовольнити потребу;

- формує переконання, ставлення та наміри, від яких залежить, чи зреалізує він покупку;

- діє під впливом внутрішніх психічних сил, купуючи та використовуючи товар.

Ключовими моментами зацікавлення на етапі прийняття рішень для підприємства є основні джерела інформації та їхній вплив на подальші рішення щодо купівлі. Усі джерела інформації можна поділити на особисті джерела (сім'я, друзі, колеги, сусіди, знайомі), комерційні джерела (просування, менеджери з продажу, упаковка, виставки тощо), публічні джерела (засоби масової інформації (преса, радіо, телебачення, пошта, т. зв. пряма адресна пошта), організації споживачів) або практичний контакт із товаром (обслуговування, огляд, використання) [11, с. 180].

3. Останнім кроком перед рішенням про купівлю є оцінка альтернатив. Після етапу пошуку та вибору всіх доступних альтернатив споживач аналізує їх та визначає критерії, якими буде керуватися під час відбору. Після того як споживач оцінить кожен з альтернатив відповідно до вибраних критеріїв, він інтегрує ці оцінки в єдину підсумкову оцінку, щоб вибрати одну найкращу. Ми говоримо тоді про стратегію прийняття рішення, тобто про стратегію вибору. Здійснюючи остаточний вибір, споживач намагається використати один із принципів вибору в купівельних ситуаціях. А. Фальковський і Т. Тишка [4, с. 139–142] описали шість найпростіших стратегій вибору:

1) стратегія переваги позитивних характеристик – споживач порівнює позитивні характеристики товарів, які він хоче придбати, і вибирає товар із більшою кількістю таких характеристик;

2) об'єднувальна стратегія – заснована на виборі задовільного товару, не обов'язково найкращого. Споживач складає список характеристик, які він хотів би, щоб були в наявності у товарі, і перший, який буде відповідати усім вимогам зі списку, буде купленим;

3) альтернативна стратегія – також стосується вибору задовільного товару. Вона найчастіше застосовується, коли є якась спеціальна, унікальна можливість придбати даний товар. Ця стратегія полягає у виборі товару, який володіє хоча б однією важливою характеристикою;

4) лексикографічна стратегія – її основою є створення ієрархії важливості ознак. Споживач аналізує товар із погляду найважливішої характеристики. Та альтернатива, яка домінує над іншими, негайно вибирається. Якщо ж існує кілька альтернатив, що мають цю найважливішу ознаку, споживач аналізує другу за важливістю ознаку, поки він не вибере альтернативу, що перевершує інші;

5) стратегія домінування та псевдодомінування – вона полягає у виборі тієї альтернативи, яка є найкращою зі всіх і домінує над іншими альтернативами. На жаль, така ситуація виникає рідко. Тоді споживач послуговується стратегією псевдодомінування, яка полягає у тому, що якщо певна річ нам подобається з погляду певних характеристик, то ми маємо схильність «силоміць» знаходити інші переваги, тобто переконувати себе, що дана приваблива альтернатива однозначно перевищує усі інші під кожним кутом зору. Однак такі маніпулювання власними оцінками може призводити до майбутніх розчарувань;

6) стратегія максимізації додаткової користі МДК (стратегія компенсації) – базується на принципі, згідно з яким якась вада товару з погляду якоїсь однієї характеристики (наприклад, занадто висока ціна) може буде врівноважена його якоюсь перевагою з погляду якоїсь іншої характеристики (наприклад, висока якість).

4. Кульмінаційним етапом у процесі прийняття рішення про купівлю є сам етап прийняття рішення про купівлю. Тепер вибирається відповідна альтернатива залежно від запланованої покупки. Купівля – це функція наміру придбати та ситуації, в котрій знаходиться споживач. Вплив ситуації на прийняття рішення про придбання товару можна розглядати як мінімум у кількох вимірах, таких як фізичні умови (світло, звук, температура), суспільні умови (супроводжуючі особи, групові норми, поведінкові моделі), умови, що впли-

вають із сутності ситуації (наприклад, причини покупки), час (наприклад, тиск часу), умови, що супроводжують акт самої покупки (наприклад, настрій, наявність готівкових коштів) та ін. [6, с. 75].

Згідно з Ф. Котлером, намір здійснити покупку виявляється також під впливом непередбачуваних чинників оточуючої дійсності. Намір формується на основі очікуваного сімейного доходу, очікуваної ціни товару й очікуваних вигід від його придбання. Непередбачувані чинники оточуючої дійсності можуть виникати раптово і змінити намір здійснити покупку в той самий момент, коли споживач уже був готовий до дії. Потенційний покупець може втратити роботу, може з'явитися нагальна необхідність у якійсь іншій покупці, хтось із його друзів може поділитися своїм розчаруванням у вибраному ним товарі [2, с. 172].

Здійснюючи покупку, споживач використовує різноманітні стратегії дії, які можна поділити на дві основні групи: оптимізаційні стратегії та спрощені стратегії. У випадку першої групи стратегій споживач оцінює кожну марку на основі всіх найважливіших для нього властивостей. Споживач, котрий використовує спрощені процедури, може звузити діапазон характеристик, які розглядаються, і зробити остаточний вибір лише на основі одного, найважливішого, критерію. Специфічною дією є так звана покупка на пробу. Її використовують у разі купівлі конкретного товару або марки вперше, коли споживач хоче оцінити його через пряме споживання. Прийняття остаточного рішення не обмежується вибором товару чи конкретної марки. Воно тягне за собою ще багато рішень, таких як вибір місця придбання, час, спосіб оплати та кількість. Однак із погляду споживача ці рішення мають другорядне значення порівняно з основним рішенням про придбання товару.

5. Рішення про купівлю є кульмінацією дій, які здійснює споживач, але не означає, що воно завершує процес прийняття рішення про купівлю. Останнім етапом у цьому процесі є відчуття після покупки, яке є результатом порівняння між очікуванням покупки та здійсненням цих очікувань. Якщо досвід є позитивним, буде велика ймовірність придбання такого ж товару або бренду знову, що в майбутньому спричинить спрощення та рутинізацію всього процесу прийняття рішень.

Споживач, незадоволений покупкою, поводитиметься зовсім по-іншому. Для нього це означає зміну стратегії придбання з метою виявлення різних альтернатив та розроблення різних критеріїв оцінки на основі вже набутого досвіду. За незадоволеності здійсненою покупкою з'являється стан психологічного дискомфорту, який називають післякупівель-

ним когнітивним дисонансом. Когнітивний дисонанс – це різновид напруги чи тривоги, який ми відчуваємо, коли наша поведінка суперечить нашим поглядам або коли наші погляди несумісні між собою. Концепція когнітивного дисонансу впливає з теорії Фестінгера, який припускав, що люди відчувають потребу у внутрішній гармонії (консенсусі) між своїми установками, переконаннями та цінностями. Коли виникає невідповідність принаймні між двома елементами, то виникає ситуація неприємного внутрішнього напруження.

А.О. Хіршман [7] виокремлює два основні типи реакції споживачів на незадоволення від товару: відхід, тобто передусім утримання від повторної покупки даної марки, та словесна реакція, що полягає у поширенні негативних думок про дану марку. Дж. Антонідс та В. Ван Раай [3] також пропонують додати тут третю категорію – відсутність будь-якої реакції.

Цивілізаційні, технологічні та культурно-соціальні зміни також впливають на зміни типового процесу прийняття рішення про купівлю. Таким чином, упровадження роздрібною торгівлі великого формату, де самообслуговування є домінуючою формою обслуговування клієнтів, збільшує кількість імпульсивних рішень. За оцінками, приблизно 80% покупок у певних категоріях товарів та від 30% до 50% усіх покупок у сучасних формах роздрібних магазинів (гіпермаркети, супермаркети, дисконтні магазини) є результатом імпульсивних рішень. Імпульсивним рішенням є скорочення або усунення окремих фаз закупівлі, таких як пошук альтернатив та їх оцінка.

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи викладені міркування, можемо стверджувати про важливість дослідження прийняття споживачем рішення про купівлю та чинників, які на даний процес впливають. Однак існують й інші чинники, які впливають на процес прийняття рішення про купівлю і не були предметом даного дослідження, напри-

клад стать споживача, які ми маємо на меті дослідити у наших подальших наукових працях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блэкуэлл Р., Миниард П., Энджел Дж. Поведение потребителей / пер. с англ. ; 10-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 944 с.
2. Котлер Ф. Основы маркетинга / пер. с англ. Москва : Постинтэр, 1996. 704 с.
3. Antonides G., van Raaij W.F. Consumer Behaviour: A European Perspective. Chichester : John Wiley & Sons Ltd, 1999. 642 p.
4. Falkowski A., Tyszka T. Psychologia zachowań konsumenckich. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003. 288 s.
5. Foxall G.R., Goldsmith R.E. Psychologia konsumenta dla menedżera marketingu. Warszawa : PWN, 1998. 285 s.
6. Garbarski L. Zrozumieć nabywcę. Warszawa : PWE, 1994. 163 s.
7. Hirschman A.O. Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations and States. Cambridge, MA : Harvard University Press. 1970. 176 p.
8. Jachnis A. Psychologia konsumenta. Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania zachowań konsumenckich. Bydgoszcz–Warszawa : Oficyna Wydawnicza Branta, 2007. 411 s.
9. Janoś-Kresło M., Mróz B. (red.) Konsument i konsumpcja we współczesnej gospodarce. Warszawa : Oficyna Wydawnicza SGH, 2006. 296 s.
10. Kotler Ph., Armstrong G. Principles of Marketing. Prentice Hall, 8th ed., Upper Saddle River, 1999. 694 p.
11. Kotler Ph. Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola. Warszawa : Gebethner & Ska, wyd. I, 1994. 742 s.
12. Loudon D.L., Della Bitta A.J. Consumer Behavior: Concepts and Applications. McGraw-Hill International Editions, Fourth Edition. 1993. 788 p.
13. Rudnicki L. Zachowania konsumentów na rynku. Warszawa : Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A., 2012. 188 s.
14. Smyczek S., Sowa I. W: E. Kieźel (red.) Konsument i jego zachowania na rynku europejskim. Warszawa : PWE, 2010. 308 s.

СЕКЦІЯ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМИ ПРАКТИЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ Й ІНСТРУМЕНТІВ ВИМІРУ

PERSONAL IDENTITY: PROBLEMS OF PRACTICAL IMPLEMENTATION AND MEASURING TOOLS

У статті аналізується проблема методичного вимірювання ідентичності особистості. Метою статті є проведення аналізу наявних у психологічній науці діагностичних інструментів емпіричного вивчення ідентичності особистості.

Авторами проводиться виклад як теоретико-методологічних основ дослідження концепту ідентичності, так і аналіз діагностичних інструментів виявлення різних аспектів, найбільше використовуваних в соціально-психологічних дослідженнях, які включають вивчення типів ідентичності, а також статусів ідентичності.

У статті розглядається сутність психодіагностичних методик, що включають опитувальники, інтерв'ю, а також різні проєктні техніки. В рамках огляду основних методологічних концепцій аналізуються чинники, що забезпечують приналежність людини до різних соціальних груп, а також фактори, які дають можливість сформувати й підтримувати тотожності людини самій собі.

У статті визначено основні підходи емпіричного вивчення ідентичності, серед яких особливо виділяються: 1) психоаналітичний, що спирається на вчення Е. Еріксона; 2) підхід, який спирається на теорію статусів ідентичності Дж. Марсія, що розглядає ідентичність як психологічне переживання, відчуття особистісної тотожності й історичної безперервності особистості, яке формується в процесі соціалізації особистості.

Основні напрями дослідження ідентичності представлені на прикладі таких конкретних методик: методики діагностики статусів ідентичності (Дж. Марсія, Дж. Р. Адамс, Д. Мак-Адамс, М. Кун, Т. Мак-Партленд), методики діагностики етнічної ідентичності (Г.У. Солдатова, С.В. Рижова, Дж. Фінні, Ч. Осгуд), методики діагностики гендерної ідентичності (С. Бем, Н.М. Романова, В.В. Козлов). Описано процес конструювання цих методик, мета й факторна структура, оптимальний склад шкал; також викладені основні результати психометричних перевірок їхніх властивостей.

На основі результатів аналізу емпіричних і теоретичних наукових досліджень автори роблять висновки про надійність тих чи інших критеріїв для вивчення ідентичності, про особливості й потенціал їхнього використання.

Ключові слова: ідентичність, особиста ідентичність, соціальна ідентичність, діагностика, операціоналізація концепту.

The article analyzes the problem of methodical measurement of personality identity. The purpose of the article is to analyze the existing in psychological science diagnostic tools for the empirical study of identity.

Authors present both the theoretical and methodological foundations of the study of the concept of identity, and the analysis of diagnostic tools aimed at identifying various aspects most in demand in socio-psychological research, which include the study of identity types and identity statuses.

The article considers the essence of psychodiagnostic techniques, including questionnaires, interviews, as well as various project techniques.

The review of the main methodological concepts analyzes the integrating factors that ensure a person's belonging to any social groups, as well as factors that make it possible to form and maintain a person's identity to himself.

The article identifies the main approaches to the empirical study of identity, among which stand out: 1) psychoanalytic, based on E. Erickson; 2) an approach based on the theory of identity statuses by J. Marcia, who consider identity as a psychological experience, a sense of personal identity and historical continuity of personality, which is formed in the process of socialization of personality.

The main areas of identity research are presented on the example of the following specific methods: methods of diagnosing identity statuses (J. Marcia, J.R. Adams, D. McAdams, M. Kuhn, T. McPartland), methods of diagnosing ethnic identity (G.U. Soldatova, S.V. Ryzhova, J. Phinney, C. Osgood), methods of diagnosing gender identity (S. Bem, N.M. Romanova, V.V. Kozlov). The process of construction of these methods, purpose and factor structure, optimal composition of scales are described, the main results of psychometric checks of their properties are also stated.

Based on the results of the analysis of empirical and theoretical scientific research, the authors draw conclusions about the reliability of certain criteria for the study of identity, the features and potential of their use.

Key words: identity, personal identity, social identity, diagnostics, operationalization of concept.

УДК 159.9.072.59
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.4>

Жилін М.В.

аспірант кафедри практичної та клінічної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Смокова Л.С.

к.психол.н., доцент кафедри практичної та клінічної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми. На сьогодні проблематика ідентичності посідає провідне місце в психологічній науці. Різні концептуалізації ідентичності стають фундаментальною частиною сучасної психологічної й соціологічної теорії. Проте в операціоналізації цього поняття все ще є певні труднощі, пов'язані з просторістю й динамічністю явища ідентичності особистості.

Постановка завдання. Актуальність теми обумовлена тим, що методологія вивчення ідентичності призводить до методичних суперечностей у вимірі ідентичності. Виходячи з методологічної спрямованості, діагностичний інструментарій дослідження ідентичності базується або на формальних проявах, які типізуються в статусичні види (типологічний підхід), або в рамках структурно-функціоналістської парадигми. Таким чином, метою пропонованої статті є проведення аналізу наявних у психологічній науці діагностичних інструментів емпіричного вивчення ідентичності особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше механізми й особливості ідентичності були розглянуті в психоаналітичній концепції австрійського психолога З. Фрейда. Він пов'язував феномен ідентичності з Едиповою ситуацією. У своїй роботі «Психологія мас і аналіз людського Я» він говорить: «Ідентичність відома психоаналізу як найраніший прояв емоційного зв'язку з іншою особою» [14, с. 53].

Поняттю ідентичності стали приділяти значну увагу в 70-ті рр. ХХ ст. завдяки роботам Е. Еріксона, а пізніше Дж. Марсії. У концепції Е. Еріксона це поняття мало низку значень. Одне з них – «его-ідентичність» – означає «почуття тотожності самому собі (не зважаючи на зміни, що відбуваються в процесі розвитку), цілісності, безперервності свого існування в часі й просторі, можливості контролю над собою й одночасно усвідомлення того факту, що твої тотожність і безперервність визнаються оточенням» [16, с. 11]. Ідентичність Его – це найзагальніші, особисті, іноді неусвідомлювані уявлення людини про себе.

Крім цього, в концепції Еріксона використовуються такі поняття, як «особистісна ідентичність» і «соціальна ідентичність». Особистісна (індивідуальна) ідентичність розглядається як більш усвідомлювана, що характеризує цілі, цінності, здібності, ідеали, потреби й інші індивідуальні особливості людини (в тому числі професійні схильності, вибір обранця та інше). Соціальна ідентичність визначається як отожднення себе з іншими членами групи, прийняття на себе певних соціальних ролей, прихильність груповим ідеалам і цілям.

Еріксонівський конструкт ідентичності було операціоналізовано з метою його вимірювання рядом психологів. Методики діагностики почали свій розвиток від діагностування

статусів ідентичності, а з подальшим розвитком теорії окремі аспекти соціальної ідентичності почали набувати статусів окремих видів ідентичності.

Основними видами ідентичності на сьогодні вважають релігійну (А.Н. Крилов [5, с. 356]), расову (К.Б. Кларк [9, с. 1], А. Веіл [9, с. 1]), вікову (Н.М. Рогачев [9, с. 1]), етнічну (І.А. Снежкова [9, с. 1], В.Ю. Хотинець [9, с. 1]). Також в окрему категорію відносять сексуальну (С.В. Мелков [8, с. 3], Дж. Мані [8, с. 5], М. Даймонд [8, с. 5]) і гендерну ідентичності (І.С. Клецина [9, с. 3], Б.Ф. Поршнев [9, с. 3]), оскільки вони розвиваються як з індивідуальних передумов, так і з соціально обумовлених.

Виклад основного матеріалу дослідження. В межах роботи нами розглядатимуться методики діагностики індивідуальної, етнічної та гендерної ідентичності як приклади найбільше науково досліджуваних типів ідентичності.

Найвдалішою визнана модель статусів ідентичності, запропонована канадським психологом Дж. Марсією. Ідентичність розглядається вченим як гіпотетична психологічна структура, яка феноменологічно проявляється через патерни розв'язання людиною проблем. Як поведінковий індикатори, що диференціюють наявність або відсутність ідентичності, психологом були виділені прийняття або неприйняття зобов'язань і проходження або непроходження кризи, дослідження альтернатив. Перший критерій відображав наявність або відсутність прихильності особистісно значущим цілям, цінностям і переконанням; другий – наявність періодів дослідження альтернатив, під час яких плани й цінності, прийняті ним на більш ранніх етапах, піддавалися перевірці, аналізу. На перетині двох названих критеріїв було виділено й описано чотири статуси ідентичності:

– дифузна ідентичність (*identity diffusion*) – це відсутність ідентичності, коли ні пошук, ні вибір рішення індивідом не здійснювалися;

– вирішена (прийнята) ідентичність (*foreclosure identity*) означає, що власний пошук цілей, ідеалів не був здійснений, проте наявна певна стійка система цінностей, переконань і зобов'язань, сформована під впливом зовнішніх обставин;

– мораторій (*moratorium*) – активний пошук вирішення проблеми здійснюється (активне проживання кризи), але поки немає певної й стійкої системи цінностей, переконань і зобов'язань;

– досягнута ідентичність (*identity achievement*) характеризується самостійно виконаним активним пошуком вирішення проблеми (кризу пройдено) й досить стійкою самостійно сформованою й особистісно значущою системою цінностей, переконань і зобов'язань.

У західній психодіагностиці розроблено цілу групу методик діагностики статусів ідентичності. Серед них є й опитувальники, і проєктні техніки. Основні методики діагностики статусів ідентичності представлені в табл. 1.

Для діагностики статусів ідентичності Дж. Марсією в 1964 р. було розроблено напівструктуроване інтерв'ю (пізніше модифіковане їм спільно з С. Арчер й А. Вотерменом). Інтерв'ю починається з декількох загальних вступних питань про місце проживання, вік, сімейний стан та інше. Набір діагностичних питань хоча й визначений, але може варіюватися залежно від одержуваних відповідей. Питання розбиті на відносно незалежні за тематикою блоки: професійна діяльність; шлюб і подружні ролі; батьківські ролі; сімейні та професійні пріоритети; релігійні переконання; політичні переконання; статево-рольові установки.

Кількість відкритих питань варіюється в межах 200–300; кількість закритих питань – в межах кількох десятків. Кожен блок питань спрямовано на отримання інформації про індивідуальний досвід індивіда в тій чи іншій сфері. Питання сформульовані так, що дають змогу респонденту дати розгорнуту відповідь.

Спираючись на основи, закладені Марсією, Дж.Р. Адамс розробив власний опитувальник об'єктивного вимірювання статусу еґо-ідентичності (Objective Measure of Status Ego-Identity – OMEIS) [3, с. 54].

Початковий варіант опитувальника містить 24 пункти, пізніше було переглянуто ряд тверджень і розширено їхнє число (до 64), що дозволяє діагностувати два компоненти еґо-ідентичності: ідеологічну та інтерперсональну (соціальну) ідентичність.

Під ідеологічним компонентом еґо-ідентичності автор розуміє ідентичність, яка відображає цінності й установки індивіда, пов'язані

з політикою, релігією, професійною діяльністю, основними принципами й поглядами на спосіб життя. У ній міститься 32 твердження, з якими слід висловити ступінь своєї згоди за шестибальною шкалою (від «повністю згоден» до «повністю не згоден»).

Вибірка, на якій проходилися психометричні перевірки цієї шкали, містила 83 опитованих, віком від 18 до 24 років. Показники як гомогенності, так і ретестової надійності (інтервал 1 місяць) можна визнати задовільними. Дані про валідність методики відсутні.

Шкала інтерперсональної ідентичності також містить 32 твердження, з якими слід висловити ступінь своєї згоди за шестибальною шкалою (від «повністю згоден» до «повністю не згоден») [2, с. 80]. У твердженнях цієї шкали відображені уявлення індивіда про дружбу, проведення вільного часу й відпочинку, а також погляди на подружні ролі й обов'язки у шлюбі.

Психометричні перевірки здійснювалися на студентах, чисельність вибірки понад 200 осіб. Вік випробуваних – від 18 до 28 років. Показники гомогенності й ретестової надійності (інтервал 1–1,5 місяця) задовільні.

Факторний аналіз не підтвердив теоретично виділену структуру обох шкал опитувальника, внаслідок чого автор адаптації дійшов висновку про те, що шкали ідеологічної еґо-ідентичності та інтерперсональної ідентичності опитувальника OMEIS не мають факторної структури й належать до групи емпіричних особистісних опитувальників, побудованих на основі емпіричного виділення деяких психологічних особливостей. Питання валідності шкал поки не вирішене й перебуває в процесі перевірки.

Д. Мак-Адамсом було розроблено інтерв'ю життєвої історії (Life Story Interview), спрямоване на діагностику ідентичності. Він припу-

Таблиця 1

Характеристики основних методик діагностики статусів ідентичності

Автор методики	Назва методики	Загальна структура	Шкали	Формат пунктів і методи підрахування
Дж. Марсія, С. Арчер, А. Вотермен	Напівструктуроване інтерв'ю	7 тематичних блоків, спрямованих на виявлення різних життєвих категорій	7 факторів, 200–300 відкритих питань, 20–40 закритих	Усні відповіді опитованого
Дж.Р. Адамс	OMEIS	Ряд тверджень, що діагностують два компоненти Еґо-ідентичності: ідеологічну й соціальну	2 фактори 64 пункти	5-ступінчаста шкала
Д. Мак-Адамс (адаптована Ф.І. Барським)	Інтерв'ю про життєву історію	Інтерв'ю, розділене на «глави»	5 основних факторів інтерпретації наративу	Розшифровка аудіозапису інтерв'ю
М. Кун, Т. Мак-Партленд	Хто Я?	Нестандартизований самоопис у відкритій формі	Шкала інтерпретації самооцінки	Самоописи опитованого з емоційною оцінкою

стив, що саме життєва історія і являє собою особистісну ідентичність, оскільки остання не є якоюсь об'єктивною властивістю людини, а полягає в інтеграції подій, вчинків, переживань у зв'язну життєву історію, яка з'єднує минуле, сьогодення та майбутнє. Тим самим забезпечуються єдність і цілеспрямованість життя людини. З точки зору Д. Мак-Адамса, ідентичність не може бути сформована, оскільки цей процес триває протягом усього життя й характеризується періодами відносної стабільності та кризами. Життєву історію він називає нарративною ідентичністю.

Адаптований варіант російськомовної версії інтерв'ю життєвої історії був виконаний Ф.І. Барським [2, с. 3]. В інтерв'ю респондента просять зіграти роль оповідача та створити історію про своє минуле, сьогодення й майбутнє, зосередившись на найважливішому в його житті, на тих відомостях, які розкривають найістотніше в ньому.

Інтерв'ю складається з декількох розділів і йде від загального до конкретного. Спочатку респондента просять уявити своє життя у вигляді глав книжки й коротко викласти суть кожної з них. Потім йому пропонують розповісти про найбільш значущі події з різних періодів життя, найсильніші позитивні й негативні переживання, поворотні точки тощо. Кожна подія має бути докладно описана в деталях: основні дійові особи, почуття щодо події, власні дії в ситуації, думки стосовно ситуації. Респонденту пропонується розповісти, як ця подія вплинула на його життя й на його особистість, уявити найкращий і найгірший варіанти свого майбутнього.

Після цього розмова переключається на вплив на респондента з боку інших людей, а також книжок, кінофільмів, історій, що відбулися з іншими людьми.

В кінці інтерв'ю опитуваному ставлять запитання про його життєві цінності, релігійні й політичні погляди, а також пропонують позначити центральну тему своєї життєвої історії.

Інтерв'ю триває від 1,5 до 3-4 годин і записується на аудіоносій, після чого розшифровується дослівно. За допомогою спеціальних методів, створених Д. Мак-Адамсом, оцінюються такі параметри життєвої історії:

- особистої активності (рівень проактивності у вирішенні актуальних проблем);
- спільності (здатність звертатися за допомогою до інших);
- компенсація (здатність отримувати й використовувати позитивний досвід із ситуації);
- поразка (рівень травматизації подіями);
- нарративна складність (ступінь інтеграції події в життєву історію опитуваного).

В наступні роки співробітники Д. Мак-Адамса розробляли нові способи оцінювання та інші параметри життєвих історій. Для

роботи з цією методикою необхідна спеціалізована професійна підготовка для роботи з клієнтським нарративом.

Методика «Хто Я?» була створена на основі Я-концепції М. Куна [6, с. 180]. Теоретичною основою методики слугують концепції соціальних ролей і рольової поведінки, в межах яких задається й спосіб самосприйняття людини як носія цих ролей. Цей факт знаходить своє відображення в самоописах випробуваних. Водночас особистості властиво рефлексувати й свої психологічні характеристики, своє місце не лише в соціальному світі, але й у світі загалом. Тому методика охоплює і рольові аспекти, і всі сфери уявлень людини про свою особистість. Найчастіше для аналізу відповідей випробуваних застосовуються такі категорії угруповань: групи приналежності, тип спорідненості, основні заняття, риси характеру, інтерперсональний стиль, прагнення та інші.

На сьогодні ця методика є широко застосовуваною, проте в ній наявний ряд проблем, пов'язаних з маскуванням істинного самосприйняття й пред'явленням у процедурі дослідження соціально бажаних стереотипів, що є наслідком мінімальної формалізації такого роду методик [2, с. 370].

На теоретичному рівні передбачається, що, оперуючи ідеальними уявленнями про себе, випробуваний не дає менше інформації про особливості свого самосприйняття, оскільки уявлення про те, якою людиною хоче бути в очах оточення, дають важливі відомості про його особу [2, с. 374]. За подібного підходу проблема зміщується у сферу розділення «реального» й «ідеального» в самосвідомості випробуваного, для чого можливе застосування методик, що доповнюють одна одну.

У загальному вигляді методика не передбачає формалізованого стимульного матеріалу у вигляді питань, тверджень, переліку якостей або картинок. Замість цього випробуваний на чистому аркуші повинен скласти список характеристик самого себе і висловити своє ставлення до цих характеристик.

До особистісної ідентифікації тісно прилягає групова, або соціальна, ідентифікація. Вона виникає внаслідок того, що людина, як суспільна за своєю природою істота, входить до складу найрізноманітніших груп, спільнот, колективів, класів та інших форм єднання. Цей факт супроводжується почуттям включеності в ту чи іншу соціальну спільність, своєї єдності з іншими членами колективу, ототожнення себе з ним як одного цілого. Ступінь інтеграції особистості в конкретне співтовариство залежить від успіху в проходженні процесів інкультурації та соціалізації, тобто примикання до конкретної культурної традиції, поділу одних і тих самих норм, цінностей і стереотипів пове-

дінки, етичних приписів і юридичних законів, світоглядних установок, властивих певному суспільству [12, с. 74.].

Різні види ідентичності – етнічна, релігійна, професійна, організаційна та інші мають різні підґрунтя, тобто відчуття своєї приналежності до різних соціальних груп спирається на сукупність різних чинників. Ідентичність завжди передбачає визнання з боку інших – як індивідів, так і інститутів.

У нашій роботі ми розглянемо одну з традиційних колективних ідентичностей людини – етнічну ідентичність. Вона являє собою почуття приналежності індивіда до тієї чи іншої конкретної етнічної спільності. Так, Г.Г. Шеппет розглядає етнічну ідентичність як форму ідентичності, втілену в культурній традиції та звернену в минуле на відміну від інших форм, орієнтованих на сьогодення або майбутнє [10, с. 61]. Основні методики діагностики етнічної ідентичності представлені в табл. 2.

Для діагностики етнічної ідентичності Г.У. Солдатовою та С.В. Рижовою розроблено опитувальник «Типи етнічної ідентичності» [13, с. 511]. Опитувальник містить 30 тверджень, з якими слід висловити ступінь своєї згоди, використавши для відповідей 5-ступінчасту шкалу (від «згоден» до «незгодний»). Відповіді розподіляються на шість типів етнічної ідентичності:

- етнотолерантність (відхід від власної етнічної групи й пошуки стійких соціально-психологічних груп не за етнічним критерієм);
- етнічна індіферентність (розмивання етнічної ідентичності, виражене в невизначеності етнічної приналежності, неактуальність етнічності);
- позитивна етнічна ідентичність (поєднання позитивного ставлення до свого народу з позитивним ставленням до інших народів);
- етнотолерантність (переважливе ставлення до власної етнічної групи. Може виражатися у вербальній формі як результат сприйняття світу через призму конструкту «мій народ», але може проявлятися й у роздратуванні та напру-

женості у спілкуванні з представниками інших етнічних груп й у визнанні за своїм народом права вирішувати проблеми «чужим коштом»;

- етноізоляціонізм (переконаність у виключності власної етнічної групи, ксенофобія);
- етнофанатизм (готовність піти на будь-які дії та визнання будь-яких жертв в ім'я етнічних інтересів).

Психометричні перевірки здійснювалися на вибірці чисельністю 150 осіб віком від 18 до 58 років. Показники гомогенності та ретестової надійності (інтервал 1–1,5 місяця) задовільні [12, с. 513].

Методика діагностики етнічної ідентичності Дж. Фінні дає змогу визначити вираженість етнічної складової національної ідентичності. Опитувальник складається з 12 питань-тверджень, на які досліджувані повинні відповісти, використовуючи чотирибальну шкалу («повністю згоден», «більш згоден, ніж не згоден», «більш не згоден, ніж згоден», «повністю не згоден»). Відповіді оцінювалися балами відповідно «2», «1», «0», «-1».

Опитувальник містить дві субшкали. Вираженість когнітивного компонента перевірялась за допомогою тверджень, пов'язаних з соціальною активністю, пов'язаною з прийняттям, усвідомленням та реалізацією елементів, пов'язаних з власною етнічною групою. Вираженість афективного компонента етнічного складника національної ідентичності перевірялась за допомогою тверджень, пов'язаних із позитивними почуттями відносного власного етносу.

Показники субшкал проявляють високий рівень ретестової надійності, а також високу діагностичну валідність [18, с. 38].

Ч. Осгунд розробив методику вербального семантичного диференціала, що дає можливість реконструювати смисловий простір етнічної ідентичності.

Семантичний диференціал (далі – СД) дає змогу досліджувати вміст етнічної ідентичності через присутність в індивідуальній свідомості суспільних етнокультурних смислів і значень, розкриваючи найбільш важливі фактори, за

Таблиця 2

Характеристики основних методик діагностики етнічної ідентичності

Автор методики	Назва методики	Загальна структура	Шкали	Формат пунктів і методи підрахування
Г.У. Солдатовою, С.В. Рижова	Типи етнічної ідентичності	Опитувальник з 30 тверджень	6 типів етнічної ідентичності	5-ступінчаста шкала
Дж. Фінні	Діагностика етнічної ідентичності	Опитувальник з 12 тверджень	2 субшкали: афективний і когнітивний компоненти	4-ступінчаста шкала
Ч. Осгунд	Вербальний семантичний диференціал	20-шкальний семантичний диференціал	20 біполярних шкал	Біполярні когнітивні конструкти

допомогою яких індивід здійснює смисловий аналіз феномену етнічної ідентичності [20, с. 14; 10, с. 59].

Експериментальна парадигма психосемантики в основі своїй запозичена з робіт щодо побудови семантичних просторів Ч. Осгуда (метод семантичного диференціала) й теорії особистісних конструктів Дж. Келлі (метод репертуарних решіток) і включає в себе використання апарату багатовимірної статистики для виділення категоріальних структур свідомості суб'єкта. Родоначальник психосемантики Ч. Осгуд вважав, що семантичний простір допомагає вимірювати так зване конотативне значення (на відміну від денотативного), тобто об'єктивні характеристики, «стани, що постають зі сприйняттям символу-подразника й обов'язково передують осмисленим операціям із символами» [19, с. 14].

Метод Ч. Осгуда виявляється корисним там, де потрібно кількісно описати індивідуальне, суб'єктивне ставлення досліджуваного до яких-небудь аспектів його оточення або внутрішнього світу. На відміну від більшості особистісних тестів СД не вимірює в особистості вираженість визначених, заданих процедурою тестування властивостей; цей метод, навпаки, здатний дати змістовну картину внутрішнього світу особистості, її ставлення до самої себе, інших людей, значущих аспектів оточення, до різноманітних соціальних цінностей. У цьому плані СД часто зближують з репертуарним тестом Дж. Келлі, що також отримав високу оцінку у вітчизняній літературі [10, с. 78].

Необхідно відзначити, що застосування СД має обмеження. Проте вони пов'язані не з математичним апаратом, а з множинністю асоціацій, що викликаються знаком, поняттям, параметрами соціальних явищ і процесів у свідомості та психіці людини.

Сучасні дослідження видів ідентичності свідчать про те, що деякі її види поєднують у собі ознаки як персональної ідентичності, так і соціальної. Однією з таких ідентичностей є гендерна ідентичність, що являє собою вну-

трішне самовідчуття людини як представника того чи іншого гендеру, тобто як чоловіка, жінки або представника іншої категорії, пов'язаної з соціальними й культурними стереотипами про поведінку та якості представників певної біологічної статі в конкретному суспільстві.

У структурі гендерної ідентичності можна виділити три компоненти:

– пізнавальний (усвідомлення приналежності до певної статі й опис себе за допомогою категорій мужності-жіночності. Це Я-образ чоловіка або жінки, усвідомлення ступеня типовості-нетиповості своїх якостей як представника гендерної групи);

– оцінний (оцінка рис особистості й особливостей рольової поведінки шляхом співвіднесення їх з еталонними моделями маскулінності-фемінінності);

– поведінковий (репрезентація себе як представника гендерної групи, а також вибір поведінки відповідно до особистісно значущих цілей і цінностей) [7, с. 64].

Основні методики діагностики етнічної ідентичності представлені в табл. 3.

Опитувальник статевих ролей Bem Sex Role Inventory (далі – BSRI) був створений професором Корнелльського університету (США) Сандрою Бем у 1971 р. з метою емпіричного дослідження гіпотез, що виникли в рамках розробленої нею концепції андрогінії [19, с. 156].

У своїй статті «The measurement of psychological androgyny» [19, с. 158] С. Бем зазначає, що протягом тривалого часу, згідно з настановами, які домінують як у культурі американського суспільства, так і в науці (психологія не виняток), маскулінність і фемінінність вважалися взаємовиключними, біполярними компонентами єдиної гендерної системи. Відповідно до цих поглядів у людини певної статі, ймовірно, повинні бути чітко виражені або фемінінні, або маскулінні якості, але аж ніяк не ті й інші одночасно. На протигагу цій точці зору С. Бем у своїй концепції андрогінії висуває дві несподівані для свого часу гіпотези: 1) багато людей можуть мати «дихотомічні»

Таблиця 3

Характеристики основних методик діагностики гендерної ідентичності

Автор методики	Назва методики	Загальна структура	Шкали	Формат пунктів і методи підрахунку
С. Бем	Опитувальник статевої ролі ідентичності	Опитувальник з 60 тверджень	3 шкали: 2 на гендерні установки та контрольна шкала	Дихотомічні відмітки про наявність або відсутність певних якостей
Н.М. Романова	Рисунок чоловіка та жінки	Проективна методика на основі рисунка	2 блоки по 7 і 9 шкал	Рисунок досліджуваного
В.В. Козлов	ЛОКАА	2 варіанти опитувальника (залежно від біологічної статі опитуваного)	По 12 шкал до кожного з варіантів опитувальника	Дихотомічні відмітки про близькість певного твердження

якості, що виражають маскуліність і фемініність одночасно, тобто поєднують, наприклад, такі полярності, як напористість і податливість, твердість і м'якість, що обумовлено необхідністю прояву різних форм поведінки залежно від специфіки соціальної ситуації; 2) в індивідів з яскраво вираженими або маскулініними, або фемінініними рисами сувора диференціація за типом статевої ідентичності може супроводжуватися різким обмеженням діапазону форм поведінки, затребуваних життєвими обставинами [19, с. 160].

Остаточний варіант BSRI складається з 60 особистісних характеристик, неявним чином включаючи в себе одночасно і шкалу маскуліності, і шкалу фемініності, кожна з яких містить по 20 якостей.

Крім двох основних шкал інструмент також містить шкалу «соціальної бажаності», яку вирізняє абсолютна нейтральність щодо вираженості в респондентах тієї чи іншої психологічної статевої приналежності. До певної міри ці 20 характеристик мають на меті створення нейтрального контексту для шкал маскуліності й фемініності. Але ця шкала наділена й важливішою функцією. Завдяки їй вдається довести, що в персональних виборах випробувані, які тяжіють до андрогінності, зазвичай найменше керуються критерієм соціальної бажаності, тоді як, характеризуючи свою особистість переважно як маскуліну або фемініну, нерідко мають високий бал за вказаним критерієм.

Апробація опитувальника проводилась на вибірці студентів Стенфордського університету кількістю 917 осіб (444 чоловіків та 279 жінок). Оцінка надійності опитувальника під час його апробації автором здійснювалася за допомогою ретестового методу через чотири тижні після першого тестування. Були отримані такі коефіцієнти кореляції: за шкалою маскуліності $r = 0,90$, за шкалою фемініності $r = 0,90$, для коефіцієнта андрогінності (t розрахункове) $r = 0,93$ [19, с. 160].

Оцінювання зовнішньої валідності здійснювалося за допомогою кореляції шкал опитувальника BSRI зі шкалами Каліфорнійського особистісного опитувальника (CPI) і шкали Гілфорда – Циммермана, які широко використовувалися в попередніх дослідженнях гендерних ролей [19, с. 160].

Методика «Рисунок чоловіка та жінки» є модифікацією методики «Малюнок людини», розробленої Н.М. Романовою для вивчення гендерних установок і гендерних атитюдів особистості [5, с. 44]. Досліджуваний отримує чистий аркуш формату А4 та інструкцію «Нама-

люйте чоловіка і жінку»; питання залишаються без уточнень. Методика допомагає виявити гендерні установки й атитюди особистості, суть відносин і взаємодії статей у сприйнятті тестованого; відображає інструментальний погляд на гендерну ідентичність й емоційні аспекти гендерних відносин, розкриває систему емоційних відносин і домінуючу гендерну позицію щодо власної та протилежної статі, дає змогу діагностувати афективно насичені комплекси в цій системі.

Емпіричною базою дослідження є дані психологічного обстеження 600 осіб, проведеного в 1999–2002 рр. Для компаративного аналізу були виділені групи по 100 осіб.

З іншого боку, запропонований В.В. Козловим тест ЛОКАА спрямований на виявлення глибинних аспектів гендерної ідентичності, її психологічного ядра. Ця методика являє собою два самостійні тести, призначені для осіб, що належать до чоловічої або жіночої статі [4, с. 2].

Теоретичною підставою для такого поділу є базові положення теорії К. Юнга [17] про первісні принципи чоловічої та жіночої поведінки, що діють як вічні протилежності Ероса (жіночого принципу зв'язності, співвіднесеності, спорідненості) та Логоса (принцип раціональності, знання). К. Юнг ввів ці поняття, щоб указати, наскільки вони є архетипічними у своєму прояві протягом багатьох епох людської історії. Вони залишаються абстрактними патернами людської поведінки й у наш час і персоніфікуються в жіночих і чоловічих образах. Щоб активізувалися ті чи інші архетипи, необхідні певні умови, які, як правило, відповідають духу часу. Індивід лише наслідуює стереотип поведінки, який панує у суспільстві.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, особливості ідентичності посідають значне місце в психологічній науці, оскільки вони обумовлюють взаємодію особистості з різними аспектами внутрішнього й навколишнього середовища.

Основний розвиток концепт ідентичності отримав у роботах Е. Еріксона та Дж. Марсії. Розроблення методів діагностики ідентичності почалося з діагностики статусів і станів особистої ідентичності в роботах Марсії й отримало продовження у вигляді різних методик, які включали в себе як опитувальники, так і проєктивні методи. Сьогодні розробляються методи, спрямовані на діагностику як стану ідентичності в цілому, так і окремих її компонентів. Також було виявлено, що деякі компоненти посідають проміжне місце між індивідуальними й соціальними, що потребує додаткового вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барський Ф.І., Грицук А.Г. «Інтерв'ю про життєві історії» Д. Мак-Адамс як метод дослідження нарративної ідентичності. *Психологічна діагностика*. 2008. № 5. С. 3–48.
2. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. *Общая психодиагностика Санкт-Петербург* : Речь, 2000. 440 с.
3. Гаврилова А., Глушак Е.В. К вопросу об адаптации методики объективного измерения статуса Его-идентичности Дж.Р. Адамса. *Психологическая диагностика*. 2009. № 5. С. 53–65.
4. Козлов В.В. Тест «ЛОКАА». Опросный метод исследования глубинных личностных сценариев мужчины и женщины. Методическое руководство. Москва, 2001. 134 с.
5. Крылов А.Н. Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. 3-е изд., доп. и перераб. Москва : ИКАР, 2012. 306 с.
6. Кун М., Макпартленд Т. Эмпирические исследования установок личности на себя. *Современная зарубежная социальная психология. Тексты*. Москва, 1984. С. 180–189.
7. Малкина-Пых И.Г. Гендерная терапия (Справочник практического психолога). Москва : Эксмо, 2006. 64 с.
8. Мелков С.В. Сексуальная идентичность в контексте современной культуры. *Развитие личности*. 2007. № 2. С. 100–109.
9. Микляева А.В., Румянцева П.В. Структура социальной идентичности личности: возрастная динамика. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009. Вып. 5. С. 129–130.
10. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 480 с.
11. Романова Н.М. Тест Рисунок мужчины и женщины. *Журнал прикладной психологии*. 2004. № 3. С. 44–50.
12. Румянцева Т.В. Особенности структуры идентичности студентов второго курса медицинского вуза. *Ярославский психологический вестник*. Выпуск 16. Ярославль, 2005. С. 73–77.
13. Солдатова Г.У. Диагностика типов этнической идентичности. Психология общения / под общ. ред. А.А. Бодалева. Москва : Когнито-центр, 2011. С. 511–517.
14. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2013. С. 53–57.
15. Шпет Г.Г. Введение в етничную психологию. Санкт-Петербург: Алетейя, 1996. 195 с.
16. Эриксон Э. Идентичность: юношество и кризис / пер. с англ. ; под ред. А.В. Толстых. Москва, 1996. С. 11–15.
17. Юнг К.Г. Архетип и символ. Москва, 1991. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4229/4231> (дата звернення 11.07.2020).
18. Abakumova I.V., Kruteleva L.Ju. Life-sense Strategies as a Motivationaldynamic Characteristic of a Person. *V Congress of Russian Psychological Society, Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. 86. P. 35–41.
19. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny. *J. of Consulting and Clinical Psychology*. 1974. Vol. 42. № 2. P. 155–162.
20. Osgood Ch. Dimensionality of the semantic space for communication Via facial expressions / Ch. Osgood. *Scand. J. of psychology*. Stockholm, 1966. V. 7. № 1.

СЕКЦІЯ 3

СОЦІАЛЬНІ СТРУКТУРИ ТА СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ

СОЦІАЛЬНА АКСІОЛОГІЯ НАСИЛЬСТВА В СУСПІЛЬНИХ РЕАЛІЯХ ПОСТМОДЕРНУ

SOCIAL AXIOLOGY OF VIOLENCE IN ITS REALITIES OF POST-MODERN SOCIETY

Італійський соціолог В. Парето, знаний представник класичної традиції модерну, аргументував, що лише те суспільство є стійким, в якому раціональна ієрархія інтегрує в себе нових членів. Натомість у парадигмально-трансформаційні часи «постмодерну» суспільна ієрархія втрачає належний рівень раціональності (на користь «зовнішньої» емоційності, з одного боку, та «внутрішньої» ірраціональності – з іншого). Через це вона багато в чому тяжіє скоріше до того, аби дезінтегрувати із себе старих членів та класичних суб'єктів на користь нових, несистемних акторів (від ідеологічних терористичних структур типу «Аль-Каїди» чи ІГЛ до ситуативних протестних рухів типу “Black Lives Matter” чи спонтанних мережових ініціатив типу “#MeToo” тощо). За оцінкою Ж.-Ф. Ліотара, в постмодерністському культурному контексті «всі колишні центри тяжіння, утворені національними державами, партіями, професіями, інституціями та історичними традиціями, втрачають свою силу». На фоні цього суспільно орієнтовані роль, місце та значущість держави загалом дещо нівелиюються, принаймні опосередковано. Під тиском цього наріжний принцип правосуддя та державоцентричної моделі соціальної справедливості, концентрованої у максимі «немає покарання без закону, який його передбачає» (*Nulla poena sine lege*), дещо суспільно релятивізується. Відповідальні державні інституції (армія та поліція, законодавство та суддівство і т.п.) поступово перестають бути повноцінними носіями беззаперечного морально-правового авторитету у суспільстві, а державна еліта (передусім державно-політичний її сегмент) перестає виступати у ролі принципової соціально-правової «референтної групи» для підтримки такого відповідального авторитету населенням, у т.ч. у термінах («метанаративах») виробництва та підтримання морально цілісної та етично несуперечливої, легітимної картини світу

та відповідної національно-державної ідентичності.

Ключові слова: соціологія, суспільство, постмодерн, цінності, насильство.

Italian sociologist V. Pareto, a well-known representative of the classical tradition of modernism, argued that only that society is stable in which the rational hierarchy integrates new members. Instead, in paradigm transformation times of “postmodern” the social hierarchy loses its proper level of rationality (in favor of “external” emotionality, on the one hand, and “internal” irrationality – on the other). Under those circumstances, it tends to disintegrate old members and classic actors in favor of new, unsystematic actors (from ideological terrorist structures such as al-Qaeda or ISIS to situational protest movements such as “Black Lives Matter” or spontaneous network initiatives such as “#MeToo”, etc.). According to J.-F. Lyotard, in the postmodern cultural context, “all former centers of gravity, formed by nation-states, parties, professions, institutions, and historical traditions are losing their power”. On such a background, the socially-oriented role, place and significance of the state as it is are somewhat undermined as a whole, at least indirectly. Under the pressure of this, the cornerstone of justice and the state-centric model of social justice, concentrated in the maxim “there is no punishment without a law, that provides for it” (*Nulla poena sine lege*) is somewhat socially relativized. The state institutions responsible (army and police, legislation and judiciary, etc.) are gradually ceasing to be full-fledged bearers of undisputed moral and legal authority in society, and the national elite (especially its state-political segment) ceases to act as a fundamental socio-legal “reference group” to support such a responsible authority of the people, i.e. in terms (“metanarratives”) of producing and maintaining a morally coherent and ethically consistent, legitimate picture of the world and the corresponding national-state identity.

Key words: sociology, society, postmodern, values, violence.

УДК 316.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.5>

Полтораков О.Ю.

к.політ.н., докторант факультету соціології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Соціальна зіпсованість набуває забарвлення того соціального середовища, де вона розвивається.

Оноре де Бальзак

Сучасні суспільні реалії, вкрай непрості змістовно та принципово неоднозначні сут-

нісно, переважно визначаються та осмислюються передусім у термінах постмодерну, який поступово закріпився у мистецько-культурологічному та похідному соціально-філософському дискурсі з кінця 1970-х – початку 1980-х рр. (після виходу 1979 р. праці Ж.-Ф. Ліотара «Стан постмодерну: доповідь

про знання» [13]). Під останнім у першому наближенні розуміється передусім відповідний «глобальний стан цивілізації останніх десятиліть, уся сума культурних настроїв і філософських тенденцій» [4, с. 3].

Американський суспільствознавець Р. Інглхарт ще наприкінці минулого століття зазначав, що становлення постіндустріального суспільства сприяє зрушенню від матеріалістичних цінностей, основою яких є матеріальне благополуччя та фізична безпека, до постіндустріальних цінностей [8]. На думку У. Еко [23], знаного письменника та культуролога, постмодернізм – це певний духовний стан і навіть ставлення до праці.

При цьому «постмодерн» як культурологічна, філософська та суспільствознавча категорія, зовнішнім соціокультурним виміром якої є «постмодернізм» (передусім у мистецтві та літературі, але також у медійних та публіцистичних практиках), поступово деметафоризується [див. 16] профільними суспільствознавчими та соціокультурними дискурсами [пор. 19], у т.ч. медіа-аналітичними та навіть побутовими. Ще М. Хайдеггеру «Листі про гуманізм» [22] попереджав про небезпеки усіляких «ізмів», що бездумно викидаються на ринок громадської думки. Деметафоризація ж «постмодерну», своєю чергою, має відповідні наслідки та похідні для суміжних та дотичних категорій та концептів, зокрема «насилства», і принципово показовим видається дискурс «приватизації насилства» [17]. Тим більше, що впливовий суспільствознавець П. Бурдьє досить однозначно констатував, що «слова соціолога сприяють виробництву соціального» [3, с. 88].

Згідно з баченням видатного «модерного» представника критичного раціоналізму К. Поппера наука, попри свою «принципову погрішимість» (у термінах «фальсифікації»), тим не менш дає підстави оцінювати наукові теорії з точки зору їх близькості до істини [див. 18]. Характерні саме для парадигми «модерну» подібні тяжіння до певних категоріальних настанов універсалізму та об'єктивізму ціннісно-нейтрального знання поступово витісняються реаліями «переоцінки модернізму» (З. Бауман) [2, с. 25]. На зміну приходять аналітичні тренди виходу (через (нео)конструктивізм, (пост)структуралізм і т. ін.) у дискурсивні, наративні та дескриптивні площини домінування таких феноменів та явищ, як «фрейми» та «локуси» (показовою є, зокрема, гіпотеза лінгвістичної відносності Сепіра-Уорфа), а також «симулякри» [пор. 6] та «фейки» тощо («рідка сучасність» або «гардероб ідентичностей» З. Баумана, «суспільство спектаклю» Гі Дебора, «пластичний секс» Е. Гідденса [див. 5] і т. ін.).

Доволі характерним внутрішньо та показовим зовнішньо видається передусім відповідний концептуальний перехід до визна-

чення та позиціонування ролі та місця знання у суспільстві (від «екстраординарної науки» Т. Куна [11] до «археології знання» М. Фуко [20]). Похідними від подібної «епістемологічної непевності» (в термінах М. Фуко) є в т. ч. проблеми того, що: з одного боку, «універсальної форми суб'єкта, яку можна знайти всюди, не існує» [21, с. 130], а з іншого – за словами Ж. Дерріди, проблема сучасності не в тому, що істина відсутня, а в тому, що істини занадто багато (Примітно, що такі класики сучасної соціально-філософської думки, як Ж. Бодрійар або М. Фуко, не відносять себе до постмодерного напрямку, хоча їхні праці містять/мають майже всі засадничі ознаки останнього). Характерною сутнісною ознакою постмодерну видається передусім інтертекстуальність сучасного світу (Р. Барт [1], У. Еко [23] та ін.). Остання розуміється насамперед у термінах унікальності взаємодій певного (практично будь-якого) тексту і навіть об'єкта (який «постмодерном» також сприймається як своєрідний «текст», тобто система знаків/сенсів) із навколишнім соціокультурним середовищем, де «кожний текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш-менш відомих формах: тексти попередньої культури та тексти оточуючої культури» [1, с. 36–37].

Класик сучасної герменевтики Ю. Хабермас свого часу звернув увагу на те, що постмодерністи зазвичай відмовляються використовувати інституційно засновану лексику та вдаються до своєї – такої, що має переважно малоказові властивості та носить скоріше літературно-описовий, аніж науковий характер. «Єдине, що неможливо заперечити, – це те, що ми живемо у просторі постмодернізму, в часі риторики, протилежної сутності слів, з яких вона складається, – попередньо констатував український представник герменевтичної традиції С. Квіт у роботі «В межах, поза межами і на межі» (1999). – Така засаднича відносність приховує справжній стан справ у суспільстві» [9, с. 4]. Це, відповідно, артикулює загальну проблематику інтерпретативності (в загальних термінах «мінливості, дезорієнтації та гри», за Дж. Ваттімо) та акцентуалізує базовану на ній практичну проблему прикладного тлумачення форми та змісту соціальних феноменів та явищ (перехід від домінування глибинної «сутності» до дещо поверхневої «різони»), а передусім відповідних «соціальних дій», виокремлюваних у конкретизований час та простір. У результаті поступово на порядок денний виходить питання реконцептуалізації «поля» (в термінах П. Бурдьє [див. 3]) соціологічно-термінологічного, коли підходи постмодерністського гатунку ґрунтуються на дискурсивних та лінгвістичних, психологічних чи навіть ігрових (Й. Хейзінга, Г. Дебор та ін.)

моментах соціальної дії. У цьому сенсі «соціальне» загалом (у т.ч. «соціальна дія» чи «соціальна норма» як його іманентні складники, або «соціальне насильство» як його прояв), у т.ч. у тренді принципів і цінностей «дорадчої демократії» (Ю. Хабермас), постає як процедурне, герменевтичне, естетизоване.

Ще Е. Фромм переконував, що сучасне йому суспільство набуває дедалі деструктивнішого характеру через те, що культура вносить у маси «звичність зла» і соціум втрачає чуттєвість до цього. Надалі саме знецінювання соціально-етичних та соціально-естетичних категорій (зокрема, між еротикою та порнографією [пор. 10; 15; 24]) стає однією із принципово значущих соціальних характеристик постмодерну.

Під тиском цих обставин принципових змін зазнає соціальність «насильства» [14; 17] у сенсах трансформацій як його «зовнішнього» сприйняття сучасним суспільством [12; 14], так і його «внутрішнього» тлумачення/інтерпретації суспільствознавчою думкою [12; 17], передусім у її соціально-правовому та суміжному вимірах.

Перш за все це стосується дедалі ширших охоплень якнайрізноманітніших сфер суспільних відносин, інститутів та практик, так чи інакше пов'язаних із проблематикою «насильства» – від мікросоціального «насильства у сім'ї» [12; 14] до макросоціальної «культури відміни» (“cancel culture”) і т. ін.

Історично порка дітей у школі була заборонена ще у Речі Посполитій (1783 р.). Сучасна Швеція стала першою країною, яка ввела повну заборону на тілесні покарання як такі, ввівши відповідну статтю у Кримінальний кодекс (1979 р.). (Для порівняння, практично у той самий час Верховний суд США під час процесу Інгрехем проти Райта (1977) ухвалив, що тілесні покарання в школах не порушують федеральної Конституції).

Поступово шляхом фактичної відмови від практик тілесних покарань, з одного боку, та їх правової заборони (включно до криміналізації) – з іншого, іде дедалі більше країн, передусім європейських. Так, у британському законодавстві нині заборонено тілесні покарання у державних школах (з 1987 р.) та розведено «помірні тілесні покарання», які здійснюються в межах розумного покарання (2004 р. в Англії та Уельсі введено закон, за яким дозволено «помірні тілесні покарання»), та «знуцання» [див. 12].

Для більшої чіткості картини варто також окремо відзначити, що згідно із Сімейним кодексом України (ст. 150) батькам забороняється застосовувати як фізичні покарання до дітей, так і інші покарання, що принижують людську гідність дитини. Але разом із тим Сімейний кодекс не містить процесуальних

норм, які давали б можливість застосовувати цю статтю. Ситуацію додатково ускладнює також суперечливість між принципом захисту прав дитини, з одного боку, та принципом невтручання у внутрішні приватні справи родини – з іншого [див. 14].

Показово також є поява та швидке закріплення у профільних медійних та аналітичних дискурсах [17] дедалі більшої кількості понять та термінів, що характеризують ті чи інші, дедалі новіші та різноманітніші прояви та виміри насильства – від «апскіртінгу» або «газлайтінгу» до «кібермобінгу» або «кібербулінгу». (Також окремо варто відзначити тенденцію до криміналізації «апскіртінгу» і т.п. практик законодавством таких країн, як Німеччина, Іспанія, Великобританія, США, Індія, Австралія, Нова Зеландія, тобто надання ним соціально-правового статусу серйозних злочинів проти особистості). При цьому, наприклад, «культура відміни» як медіаглобалізований інструмент «боротьби з насильством та дискримінацією» багато в чому структурно переплітається із такими насильницькими по суті суспільними практиками колективного цькування, як «кібермобінг» та/або «кібербулінг», а в окремих випадках навіть функціонально ототожнюється з ними.

Крім того, у фокус визначення та приналежності до явища насильства поступово потрапляє дедалі більша кількість соціальних, зокрема ґендерних, практик. Останні дедалі частіше оцінюються та/або репрезентуються саме крізь призму тяжіння до тієї чи іншої форми психологічного, вербального та/або фізичного «насильства» («харасмент», «хейтінг», «шеймінг» і т. ін.).

Одним із практичних проявів цього є поступове, але неухильне зменшення рівня та ступеня соціальної, зокрема соціально-психологічної («сексистські жарти») та соціально-правової, толерантності до відповідних соціальних практик, так чи інакше пов'язаних передусім із «мікросоціальною» проблематикою насильства (згвалтування у шлюбі, тілесні покарання дітей і т. ін.).

Разом із тим ключовим суб'єктом, який викриває, кваліфікує та карає (інколи майже одночасно) певні соціально-артикульовані інциденти та суспільно-акцентуалізовані практики як «насильницькі» (показовим є т.зв. «ефект Ванштейна» та базовані на ньому масштабні кампанії “#MeToo”, “#MeAt14” і т.п.), є не тільки та не стільки держава (в особі її відповідальних спеціально уповноважених профільних органів на кшталт поліції), скільки «суспільна думка» (т.зв. «смартмоб»), яка виступає щодо суспільної реальності як симулятивна, але також претендує на статус «авторитетної», ледь не «експертної». Це попередньо вбачається опосередкованим проявом

«смерті суб'єкта» (М. Фуко, Ю. Крістева та ін.) в його соціально-аксіологічному та соціально-праксіологічному вимірах.

У загальному постмодерному контексті у сучасному «суспільстві спектаклю» (Гі Дебор) саме насильницькі злочини та діяльність правосуддя (де, зокрема, судові процеси чітко співставні театралізованим виставам [пор. 7]) – ледь не найпривабливіші медіа-теми [26], у строкатості медіаформатів (від коротких новинних сюжетів до довгих телевізійних серіалів), які відповідають саме «постмодерним» критеріям універсалізованого відбору як самого інформаційно-сюжетного контенту, так і форм його репрезентації та споживання відносно невибагливою широкою глядацькою аудиторією.

Ж. Бодріяр визначав соціальну реальність як багато в чому симулятивну, де образ реальності має не менше значення, аніж сама реальність, а симулякри живуть власним життям (народжуються, старіють, вмирають незалежно від значень, що їх породили). Але скільки б «симулятивною» не була б така «суспільна думка» (в термінах своєї упередженості, оціночності чи емоційності), додатково ускладнена («обтяжена») певною еkleктичністю та «кліповістю» (випадковістю/вибірковістю та короткотривалістю і т.п.) терміну своєї активної дії (у разі довготривалості своїх індивідуальних наслідків) і т.п. – до неї змушені прислуховуватися ключові суб'єкти «реальної політики». Додатково ситуацію ускладнює розмивання норм та стандартів фахової компетентності та професійної етики, передусім у журналістиці, але також соціології (показова поява та активна діяльність т.зв. «псевдосоціологів») [пор. 19] тощо.

Більше того, як державні органи, так і бізнес-структури (починаючи із медіакомпаній та закінчуючи виробниками модного одягу) мають враховувати її, інколи досить суттєво, у своїй практичній соціально-політичній та соціально-економічній діяльності. Відповідно, багато в чому еkleптичні та симулятивні «соціальні факти», так чи інакше пов'язані із насильством, передусім за допомогою медіа та соціальних мереж перетворюються на інструменти суспільного контролю та принаймні в окремих випадках «повноцінної» соціальної інженерії, зокрема шляхом свідомо маніпулятивного використання даних опитувань громадської думки насамперед в електоральних цілях.

Італійський соціолог В. Парето, знаний представник класичної традиції модерну, аргументував, що лише те суспільство є стійким, в якому раціональна ієрархія інтегрує в себе нових членів. Натомість у часи постмодерну суспільна ієрархія втрачає належний рівень раціональності (на користь «зовнішньої» емо-

ційності, з одного боку, та «внутрішньої» ірраціональності – з іншого). Через це вона багато в чому тяжіє скоріше до того, аби дезінтегрувати із себе старих членів та класичних суб'єктів на користь нових, несистемних акторів (від ідеологічних терористичних структур типу «Аль-Каїди» чи ІГІЛ до ситуативних протестних рухів типу «Black Lives Matter»).

За оцінку Ж.-Ф. Ліотара, в постмодерністському культурному контексті «всі колишні центри тяжіння, утворені національними державами, партіями, професіями, інституціями та історичними традиціями, втрачають свою силу» [13, с. 144–145]. На фоні цього суспільно орієнтовані роль, місце та значущість держави загалом дещо нівелюються, принаймні опосередковано. Під тиском цього наріжний принцип правосуддя та державоцентричної моделі соціальної справедливості, концентрований у максимі «немає покарання без закону, який його передбачає» (*Nulla poena sine lege*), дещо суспільно релятивізується. Відповідальні державні інституції (армія та поліція, законодавство та суддівство і т.п.) поступово перестають бути повноцінними носіями беззаперечного морально-правового авторитету у суспільстві, а державна еліта (передусім державно-політичний її сегмент) перестає виступати у ролі принципальної соціально-правової «референтної групи» для підтримки такого відповідального авторитету населенням, у т.ч. у термінах («метанаративах») виробництва та підтримання морально цілісної та етично несуперечливої, легітимної картини світу та відповідної національно-державної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барт Р. Нулевая степень письма. Семиотика: Антология. Москва : Радуга, 1983. С. 306–349.
2. Бауман З. Философия и постмодернистская социология. *Вопросы философии*. 1993. № 3. С. 46–61.
3. Бурдьё П. Начала. Москва : Socio-Logos, 1994. 288 с.
4. Вайнштейн О.Б. Постмодернизм: история или язык? *Вопросы философии*. 1993. № 3. С. 3–7.
5. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах. Санкт-Петербург : Питер, 2004.
6. Делез Ж. Платон и симулякр. Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. Томск : Водолей, 1998. С. 225–240.
7. Дмитриевский В.Н. Театр и суд в пространстве тоталитарной системы. Системные исследования культуры. / под ред. Г.В. Иванченко, В.С. Жидков. Санкт-Петербург : Алетейя, 2009. С. 404–436.
8. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. *Политические исследования*. 1997. № 4. С. 6–32.
9. Квіт С.М. В межах, поза межами і на межі. Київ : Асоціація «Нова література», 1999. 78 с.

10. Кузнецов С. Литературная порнография: память умирающего жанра. *Новое литературное обозрение*. 1996. № 22. С. 423–440.
11. Кун Т. Структура научных революций. Київ : Port-Royal, 2001. 228 с.
12. Левченко К.Б. Тілесні покарання дітей: ефективний засіб виховання чи порушення прав дитини. *Український соціум*. 2006. № 3–4 (14–15). С. 43–52.
13. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. Москва : Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург : «Алетейя», 1998. 160 с.
14. Механізми взаємодії органів державної влади та неурядових організацій у протидії жорстокому поводженню з дітьми : навчальний посібник. Київ : Юрисконсульт, 2005. 452 с.
15. Орехов Б.В. Воскресение жанра: сетевая эротическая литература. Культтовары-XXI: ревизия ценностей (масс-культура и её потребители) : коллективная монография / Под общ. ред. И.Л. Савкиной, М.А. Черняк, Л.А. Назаровой. Екатеринбург : ИД «Ажур», 2012. С. 244–250.
16. Полтораков О.Ю. Деметафоризація в термінологічних контекстах теоретичної соціології. *Український соціум*. 2020. № 1(72). С. 52–61.
17. Полтораков О.Ю. Сучасні соціокультурні виміри насильства: соціологічний підхід. *Габітус*. 2019. № 8. С. 25–28.
18. Поппер К. Логика и рост научного знания (избранные работы). Москва : Прогресс, 1983. 605 с.
19. Тощенко Ж.Т., Романовский Н.В. Публичная или профессионально-публичная социология? *Социологические исследования*. 2009. № 4. С. 20–30.
20. Фуко М. Археологія знання. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. 326 с.
21. Фуко М. Интеллектуалы и власть. Избранные политические статьи, выступления и интервью. Москва : Праксис, 2002. 384 с.
22. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. Проблема человека в западной философии. Москва, 1988. С. 319–325.
23. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів. Львів : Літопис, 2004. 652 с.
24. Art and Pornography: Philosophical Essays / Ed. by H. Maes and J. Levinson. Oxford University Press, 2012. 344 p.
25. Bauman Z. Philosophical Affinities of Postmodern Sociology. *Sociological Review*. 1990. Vol. 38, No. 3.
26. Jewkes Y. Media and crime. London : SAGE Publications Ltd., 2015. (Key Approaches to Criminology).

СТРАТЕГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ГРУЗИНСЬКИХ МІГРАНТІВ У МІСТІ КИЄВІ

STRATEGY OF SOCIAL ADAPTATION OF GEORGIAN MIGRANTS IN KYIV

У статті розглянуто сукупність змін у житті індивіда, що відбуваються внаслідок переселення до іншої країни. Такі зміни стосуються збереження культури країни походження та засвоєння, а згодом і підтримки, культури країни-реципієнта; вибору типу ідентифікації себе як представника країни походження – через національну або етнічну ідентичність; перевпорядкування кола контактів із включенням у нього представників із трьох груп: панівного етносу країни-реципієнта, представників діаспори та представників країни походження; вибору бажаної міжкультурної стратегії. В емпіричній частині описано методологію та результати опитування представників грузинської діаспори в м. Київ (n=72), проведеного у лютому-квітні 2020 р. Опитування мало на меті з'ясувати особливості стратегії соціальної адаптації грузинських мігрантів міста Києва. За результатами опитування було з'ясовано, що представники грузинської діаспори прагнуть до підтримки стратегії інтеграції. Проте артикульовані інтенції не відповідають фактичній поведінці, яку ми спостерігаємо за отриманими під час опитування даними: мігрантам властивий низький рівень збереженості культури країни походження та часта взаємодія з українцями. Така модель поведінки свідчить про стратегію асиміляції. Представникам діаспори властивий страх культурного забуття, проте цей страх не стимулює уникання міжкультурної взаємодії та контактів із панівним етносом. Спостережувана ситуація має бути проінтерпретована скоріше як наявність розвиненого розуміння мігрантами відмінності власної етнічної культури та можливості асиміляції, ніж як страх. Перевпорядковане коло контактів показує невисокий рівень транснаціональності, адже комунікація з індивідами та групами з країни походження наявна лише дистанційна. На прикладі результатів опитування грузинських мігрантів міста Києва побудовано модель соціальної адаптації, яка уміщує кореляційні відношення між такими індексами: збереження грузинської культури, частота контактів з українцями та грузинами, страх культурного забуття, прагнення до стратегії інтеграції, позитивність етнічної ідентичності. Значуща пряма кореляція наявна між частотою контактів із грузинами, збереженням грузинської культури та індексом позитивності етнічної ідентичності. Водночас прагнення до стратегії інтеграції має низький зв'язок з іншими індексами, що ще раз підтверджує гіпотезу про відмінність інтенцій та реальної поведінки у сфері підтримки культури та взаємодії з панівним етносом.

Ключові слова: соціокультурна адаптація мігрантів, міжкультурні стратегії, інте-

грація, національна ідентичність, етнічна ідентичність, транснаціональний спосіб життя.

The article considers a set of changes in the individual life that occur as a result of moving to another country. Such changes relate to the maintenance of culture of the country of origin and the inclusion in and the further support of the recipient country culture; choosing a way to identify oneself as a representative of the country of origin; reordering of the circle of contacts with the representatives of three groups in it: the dominant ethnic group of the recipient country, representatives of the diaspora and representatives of the country of origin; choosing the desired intercultural strategy. The empirical part describes the methodology and results of the survey of representatives of the Georgian diaspora in Kyiv (n = 72), conducted in February-April 2020. The purpose of the survey was to clarify the features of the strategy of social adaptation of Georgian migrants in Kyiv. According to the results of the survey, representatives of the Georgian diaspora have intention to support the integration strategy. However, their declared intentions do not correspond to the actual behavior that we observe according to the survey data: migrants have a low level of maintenance of the country of origin culture and frequently interact with Ukrainians. Such behavioral model indicates the strategy of assimilation. The representatives of the diaspora have a fear of cultural loss, but this fear does not encourage the avoidance of intercultural engagement and contacts with the dominant ethnic group. Therefore, this case should be interpreted as a developed understanding of the difference of ethnic culture and awareness of the possibility of assimilation, rather than fear. Reordered number of contacts shows low level of transnationality, because communication with individuals and groups from the country of origin is only remote.

Based on the results of a survey of Georgian migrants in Kyiv, we created a model of social adaptation, which contains correlations between indices: maintenance of Georgian culture, frequency of contacts with Georgians and with Ukrainians, fear of cultural loss, intention to strategy of integration, positivity of ethnic identity. There is a significant direct correlation between the frequency of contacts with Georgians, the maintenance of Georgian culture and the positivity of ethnic identity. At the same time the intention to integration strategy has low level of correlation with other indices, which confirms the hypothesis about difference between intentions and actual behavior in sphere of culture maintenance and interaction with dominant ethnic group.

Key words: sociocultural adaptation, intercultural strategies, integration, national identity, ethnic identity, transnational way of life.

УДК 316.732

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.6>

Хелашвілі А.В.

магістр соціології
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

Цимбал Т.В.

к.соціол.н., доцент кафедри теорії
та історії соціології
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. Дані Міжнародного міграційного звіту свідчать про щорічне зростання кількості осіб, що змінили місце проживання. Так, станом на 2017 р. кількість мігрантів у світі становила 258 млн [7, с. 4], а в 2020 р. збільшилася до 272 млн [8, с. 2], що становить 3,5% усього населення планети. Інтенсивні темпи зростання кількості мігрантів актуалізують вивчення особливостей процесу їх адаптації до нового місця проживання, зокрема її культурного та соціального складників, процесу перевпорядкування кола контактів мігранта, особливостей взаємодії панівного етносу країни-реципієнта та мігрантів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Цими питаннями в контексті збереження культури країни походження та контактів мігрантів із панівним етносом країни-реципієнта займалися Джон Беррі [6, с. 330–331], Двейн Плаза [12, с. 38] та Надія Лебедева [9, с. 28]. Ентоні Сміт увів розмежування національної та етнічної ідентичності як спосіб розуміння мігрантом себе як частини соціуму країни походження [4, с. 24, 31]. Джастіна Бел доповнила вивчення перевпорядкування контактів мігрантів поняттям транснаціональних зв'язків [5, с. 83].

Постановка завдання. Метою цієї статті є окреслення найважливіших характеристик та процесів постміграційної адаптації на основі теоретичного доробку дослідників діаспор та з'ясування стратегії соціальної адаптації грузинських мігрантів у місті Києві за результатами емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначалося вище, після переїзду на нове місце проживання (у нашому дослідженні йдеться саме про міграцію між країнами) коло соціальних контактів (самоцінних, не інструментальних) мігранта доповнюється індивідами та групами з країни-реципієнта. Через таке розширення та обмеженість часового ресурсу виникає потреба перевпорядкування соціальних зв'язків – вибору між усіма наявними контактами пріоритетних та найбільш інтенсивно підтримуваних. Загалом усі контакти мігранта можна умовно розділити на такі групи: контакти з індивідами та групами країни походження; контакти з представниками панівного етносу країни-реципієнта; контакти з діаспорою, яка походить із країни походження мігранта і разом із ним проживає в країні-реципієнті; а також інші контакти, до яких належать, зокрема, контакти з рештою діаспор, що мешкають у країні-реципієнті, та контакти з мешканцями інших країн. Саме між цими чотирма групами індивід робитиме вибір під час перевпорядкування контактів. Ураховуючи кількісну нечисленність останньої групи, для з'ясування рівня транснаціональності до уваги беруться лише перші три групи. Якщо після перевпорядкування кола контактів

у індивіда наявні активні самоцінні контакти з усіма групами – панівним етносом країни-реципієнта, діаспорою та країною походження, то його спосіб життя характеризується найвищим рівнем транснаціональності. За умови наявності лише контактів із панівним етносом країни-реципієнта спосіб життя матиме найнижчий рівень транснаціональності. Середній рівень спостерігається за наявності лише двох із наведених типів контактів [5, с. 83].

Окрім перевпорядкування кола контактів, міграція зумовлює зміни в дотриманні мігрантом національної культури. Через потрапляння в нове культурне та мовне середовище мігрант постає перед необхідністю адаптації до культури країни-реципієнта та рішення щодо рівня збереження культури країни походження. Ці процеси залежать від культурної близькості країни походження та країни-реципієнта: якщо вони мають мовну спорідненість або спільне історичне минуле, що сприяло зближенню їх культур, адаптація до культури країни-реципієнта буде більш легкою. Комбінації різних рівнів збереження культури країни походження та формування самоцінних контактів із панівним етносом країни-реципієнта задають простір можливих міжкультурних стратегій. Це поняття означає стратегію поведінки, яку вибрали мігранти для взаємодії з представниками країни-реципієнта. Як зазначалося, кожен варіант міжкультурної стратегії характеризується особливим поєднанням збереження культури країни походження та інтенсивності контактів із панівним етносом. За умови спрямованості поведінки мігранта на збереження культури та активних контактів із панівним етносом країни-реципієнта його тип міжкультурної стратегії називають інтеграцією. Схожою за активністю контактів є стратегія асиміляції. Від інтеграції її відрізняє низька збереженість культури країни походження. Двома іншими стратегіями – відокремленню та маргіналізації – не властива спрямованість до активних контактів із панівним етносом. Їх відрізняє одна від одної наявне за відокремлення прагнення зберігати культуру країни походження [6, с. 330–331].

Після міграції також відбувається вибір способу ототожнення індивідом себе як представника країни походження – через вибір національної чи етнічної ідентичності. Ентоні Сміт розмежує ці два типи ідентичності так: етнічна – це культурно-територіальна ідентичність; національна також містить цей складник, але відрізняється наявністю ще й економічної єдності спільноти та спільної політичної активності. Відповідно, якщо мігрант зберігає лише культурні риси своєї країни походження, а також уважає цю країну «рідною землею», то йому властива етнічна ідентичність. Якщо ж мігрант окрім культури зберіг громадянство

країни походження або підтримує з нею економічні зв'язки (наприклад, веде бізнес), то можемо говорити про національну ідентичність [4, с. 24, 31].

Перебіг процесу адаптації до нового місця проживання залежить також і від інтенції панівного етносу країни-реципієнта. Наприклад, панівний етнос може перешкоджати підтримці мігрантами власної культури або не бути готовим до самоцінних контактів із ними, мати поширені упередження, національні стереотипи, використовувати мову ворожнечі щодо мігрантів [12, с. 38]. У такому разі прагнення мігранта до збереження власної культури та підтримки контактів із панівним етносом країни-реципієнта не буде реалізованим повною мірою. Така невідповідність стратегій мігрантів та поведінки панівного етносу називається конфліктом акультурації і значно ускладнює адаптацію.

Найбільш поширеним способом з'ясування типу міжкультурної стратегії мігрантів є методологія Джона Беррі, що стала основою для проекту «Взаємні міжкультурні відносини у плюралістичних суспільствах» (Mutual Intercultural Relations In Plural Societies – MIRIPS) [11]. Проект пропонує дослідникам дві готові версії опитувальника – для панівного етносу та для мігрантів. Анкета для мігрантів містить запитання для з'ясування міжкультурних стратегій, рівня володіння мовами, підтримки різних типів соціальних контактів, відчуття безпеки, оцінку успішності адаптації тощо. Доповненням до опитування мігрантів є дослідження ставлення панівного етносу до цієї групи мігрантів, що дає змогу шляхом співставлення з міжкультурними стратегіями мігрантів виявити наявність конфлікту акультурації [9, с. 28].

На основі методології проекту MIRIPS [10] ми побудували опитувальник для мігрантів із Грузії, які проживають у місті Києві. Стандартну анкету проекту було доповнено блоками питань для з'ясування типу ідентичності мігранта, мовної компетентності, збереженості культури країни походження та адаптації до культури країни-реципієнта. Опитування було проведено протягом лютого – початку квітня 2020 р. методом онлайн-анкетування. Представників грузинської діаспори було вибрано як емпіричний об'єкт дослідження з огляду на подальші дослідницькі плани. Для виявлення чинників, що впливають на вибір міжкультурної стратегії, потрібно порівняти постміграційний процес у представників декількох діаспор, що походять із регіонів зі схожими фізико-географічними умовами. Під час аналізу даних це дасть змогу нівелювати вплив адаптації до природного середовища на оцінку індивідом успішності власної соціокультурної адаптації. Виходячи із цих міркувань, удалим об'єктом для порівняльного дослідження

є грузинська, азербайджанська та вірменська діаспори. Для першого етапу дослідження було вибрано одну з них – грузинську.

Генеральна сукупність (грузинська діаспора міста Києва) становить 2,4 тис осіб (за даними Всеукраїнського перепису населення 2001 р.) [2]. Вибіркова сукупність містить 71 особу. Опитування не є репрезентативним, тож результати не можуть бути поширеними на генеральну сукупність. Перед дослідженням стояли експлораторні завдання через відсутність попередньої інформації щодо адаптації представників згаданої діаспори на індивідуальному рівні. Вони полягали у виявленні залежності між адаптаційними процесами, формулюванні попередніх висновків щодо особливостей адаптації грузинської діаспори в місті Києві та апробації інструментарію, що передбачає його подальше редагування.

Збір інформації припав на період карантину 2020 р., що унеможливило проведення інтерв'ю віч-на-віч із респондентом. Відповідно, збір інформації відбувався методом онлайн-анкетування, набір респондентів – методом снігової кулі. Перший етап пошуку респондентів здійснювався через соціальні мережі (Facebook). Застосування такої методики призвело до зсуву вибіркової сукупності в бік соціально активних індивідів, що ще раз указує на неправомірність екстраполяції результатів опитування на генеральну сукупність. Окрім цього, розміри вибіркової сукупності недостатні для проведення статистичного аналізу відмінностей адаптації різних поколінь мігрантів.

До участі в опитуванні було запрошено представників грузинської діаспори, що проживають в Україні не менше п'яти років та на момент опитування своїм постійним місцем проживання вважали місто Київ. Опитування проводилося серед першого та другого поколінь мігрантів. Обов'язковою умовою для респондентів було грузинське походження, проте ідентифікація себе як представника діаспори не впливала на можливість взяти участь в опитуванні.

Аналіз результатів відбувався із застосуванням одновимірних таблиць відсотків, обрахування адитивних індексів, шляхом виведення середнього значення оцінок згоди з індикаторами того чи іншого поняття. Також застосувалися коефіцієнти кореляції – Пірсона та Спірмена, часткові коефіцієнти кореляції.

Отримані результати дослідження свідчать про переважання серед учасників опитування стратегії інтеграції – адитивний індекс, що відповідає цій стратегії, є статистично значуще (на рівні 1%) вищим за адитивні індекси інших стратегій (табл. 1). Адитивний індекс було побудовано шляхом виведення середнього з оцінок згоди з твердженнями-індикаторами прояву тієї чи іншої стратегії (усього таких

тверджень було 16). Вищі оцінки згоди з твердженнями, що відповідають стратегії інтеграції, свідчать про наявність інтенції у мігрантів зберегти культуру країни походження та вступати в активні самоцінні контакти з панівним етносом країни-реципієнта. Проте важливо порівняти інтенції мігрантів з їхнім реальним становищем. Для цього до опитування було включено блок запитань-індикаторів збереженості культури та частоти контактів з українцями.

Таблиця 1
Міжкультурні стратегії респондентів

	Індекс	Стандартне відхилення
Асиміляція	1,97	0,37
Інтеграція	4,18	0,46
Сепаратизм	2,66	0,75
Маргіналізація	1,84	0,43

На питання блоку відповідали всі респонденти (N=71).

Грузинська культура зберігається мігрантами досить слабко – на рівні 2,98 бали за п'ятибальною шкалою, де 1 відповідає культурному забуттю, а 5 – активній підтримці культури. Для порівняння: для української культури такий показник становить 3,39 (різниця показників хоча й невелика, проте статистично значуща на рівні 1%). Це свідчить про розходження між інтенціями та реальним станом справ. При цьому учасники опитування мають страх культурного забуття середнього рівня (індекс страху культурного забуття становить 3,00 бали за п'ятибальною шкалою, де 1 – мінімально виражений страх, а 5 – максимально виражений). Страх культурного забуття розуміється як відчуття занепокоєння через неактивну підтримку культури країни походження та втрачання її рис, яке може стимулювати уникання контактів із панівним етносом та небажання засвоювати культуру країни-реципієнта [12, с. 41].

Із контактами з панівним етносом ситуація протилежна: аналіз окремих запитань щодо наявності та частоти контактів з українцями свідчить про відповідність інтенціям. 97% опитаних представників діаспори мають серед найближчих друзів хоча б одного українця. Відповідно, можемо зробити висновок про те, що, попри прагнення учасників опитування дотримуватися стратегії інтеграції, їм властива асиміляція (активні самоцінні контакти з українцями та забуття грузинської культури).

Низьке збереження культури країни походження теоретично може пояснюватися перешкоджаннями з боку панівного етносу країни-реципієнта. На публічному рівні подібні перешкоди не проявляються. В Україні регулярно проводяться заходи, спрямо-

вані на ознайомлення з грузинською історією та культурою, що сприяють запобіганню стигматизації діаспори [1, с. 72–74]. На індивідуальному ж рівні ситуація дещо інакша: існує соціальна дистанція між панівним етносом України та грузинською діаспорою. За даними проекту «Українське суспільство: Моніторинг соціальних змін», у середньому українці готові бачити грузинів як колег по роботі, мешканців України (значення індексу соціальної дистанції – 4,7; на цьому ж рівні віддаленості знаходяться американська та німецька діаспори) [3, с. 455]. Така соціальна дистанція може бути однією з перепон у збереженні культури.

Таблиця 2
Підтримка української та грузинської культур

	Середнє значення	Стандартне відхилення
Підтримка української культури	3,39	0,41
Збереження грузинської культури	2,98	0,62

На питання відповідали всі респонденти (N=71).

73% учасників опитування вважають себе грузинами, 61% називає грузинську мову рідною, 51% вважає рідною землею Грузію, а інші 34% – обидві країни (Україну та Грузію). Такі дані свідчать про наявність у представників діаспори ідентичності етнічного типу. Індекс позитивності етнічної ідентичності становить 4,43 бали за п'ятибальною шкалою, де 1 – абсолютно негативне сприйняття своєї етнічної ідентичності, а 5 – повністю позитивне. Натомість національна ідентичність не є вираженою: 3% зберігають економічний зв'язок із Грузією – володіють бізнесом, зареєстрованим в країні походження. Громадянство Грузії зберегли 11%, що свідчить про невисоку вираженість ще й політичного аспекту національної ідентичності. Тож представники грузинської діаспори, які взяли участь в опитуванні, більше ототожнюють себе з країною походження через виражену позитивну етнічну ідентичність.

Транснаціональний спосіб життя проявляється через активні контакти з українцями і діаспорою та дистанційні контакти з країною походження. 94% учасників опитування їздили протягом останніх п'яти років у Грузію рідше одного разу на рік, тому реальні контакти з індивідами та групами з Грузії практично відсутні. Натомість дистанційні мають посередню активність: 55% респондентів розмовляють телефоном або через Інтернет із друзями, родичами, знайомими з Грузії не рідше ніж кілька разів на пів року. З діаспорою контакти частіші: 58% зустрічаються з представниками грузинської діаспори, які мешкають в Україні та не є їхніми родичами, один раз на місяць та частіше.

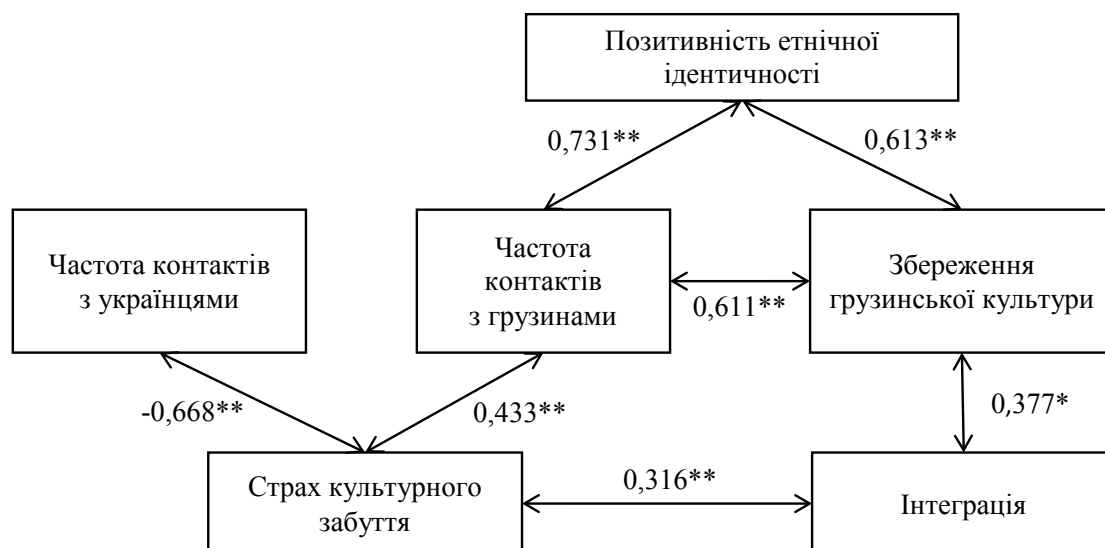


Рис. 1. Коефіцієнти кореляції індексів соціокультурної адаптації

** Коефіцієнт кореляції значущий на рівні 1%.

З огляду на це, можемо зробити висновок про невисокий рівень транснаціональності способу життя в учасників опитування.

Із метою генералізації отриманих даних ми побудували теоретичну модель стратегії соціальної адаптації мігрантів із Грузії, які мешкають у місті Києві та взяли участь в опитуванні. Для з'ясування наявності залежності між індексами було пороховано коефіцієнти кореляції: Пірсона – для метричних шкал та Спірмена – для порядкових. Окрім того, для кожної пари індексів, між якими було виявлено значущий зв'язок (на рівні 1%), для перевірки хибності відношень було також розраховано часткові коефіцієнти кореляції з виключенням впливу кожної третьої змінної, з якою теоретично міг бути зв'язок. На рис. 1 зображено побудовану модель із зазначенням зв'язків між її складниками, для яких значущі парні коефіцієнти кореляції та часткові коефіцієнти з виключенням усіх можливих третіх змінних.

З огляду на зв'язки між індексами, що зазначені в моделі, можемо зробити висновок про відносну незалежність бажання мігрантів вибрати певну стратегію поведінки та спостережуваних ознак їхньої реальної поведінки, адже між індексами міжкультурної стратегії (інтеграція) та збереження грузинської культури наявна кореляція на слабкому рівні. Коефіцієнт кореляції Пірсона між цими показниками хоча і значущий на рівні 1%, але дорівнює 0,377. Індекс інтеграції не має значущої на рівні 1% кореляції з підтриманням контактів з українцями, тобто безпосереднього зв'язку між показниками не спостерігається. Проте зв'язок між ними спостерігається через індекс страху культурного забуття: зв'язок страху культурного забуття та контактів з українцями зворотний – чим вища частота контактів, тим

менший страх (коефіцієнт кореляції Спірмена становить 0,668 і є значущим на рівні 1%). Зв'язок інтеграції зі страхом культурного забуття прямий, проте досить слабкий – 3,16 (значущість на рівні 1%). Саме такий напрям зв'язків дає змогу стверджувати, що для представників діаспори індекс страху культурного забуття є скоріше розвиненим розумінням власної культурної відмінності та ймовірності втрати власної культури. Такому розумінню сприяють часті контакти з панівним етносом країни-реципієнта. Страх культурного забуття також має прямий зв'язок із частотою контактів із грузинами, тобто цей індекс має тенденцію до збільшення зі зростанням частоти контактів із грузинами, що також підтримує наведену вище гіпотезу щодо інтерпретації індексу (рис. 1).

Індекс позитивності етнічної ідентичності як з огляду на теоретичне визначення, так і за результатами побудованої моделі має високу кореляцію з частотою контактів із грузинами та збереженням грузинської культури. При цьому зв'язок між двома останніми індексами також має середню силу.

Висновки з проведеного дослідження.

Проведене нами емпіричне дослідження показало, що мігрантам із Грузії, які проживають у місті Києві та взяли участь в опитуванні, притаманна невисока транснаціональність способу життя. Їхнє життя характеризується активною підтримкою контактів з українцями, тоді як контакти з грузинами підтримуються переважно через спілкування з іншими представниками грузинської діаспори України. Національна ідентичність у мігрантів практично відсутня і проявляється лише незначною мірою у політично-правовій сфері. Натомість респонденти мають виражену етнічну ідентичність, що проявляється у їхній самоідентифіка-

ції як представників Грузії, означенні грузинської мови як рідної та називанні Грузії «рідною землею». Також вираженою є позитивність грузинської ідентичності, що свідчить про відчуття щастя та задоволеності своїм етнічним походженням, відсутність відчуття дискомфорту та сорому. Індекс позитивності етнічної ідентичності має прямиий зв'язок зі збереженням мігрантами грузинської культури та частотою контактів із грузинами.

Учасники опитування націлені на підтримку інтеграції як міжкультурної стратегії: вони прагнуть зберегти грузинську культуру та підтримувати активні контакти з панівним етносом країни-реципієнта. Проте спостережувана ситуація свідчить про низьку збереженість культури, тобто реальна поведінка мігрантів скоріше відповідає стратегії асиміляції. Відмінність між цими двома рівнями – реальним та бажаним – може бути пояснена через соціальну дистанцію, якої дотримується панівний етнос країни-реципієнта щодо грузинської діаспори, що, напевно, викликає стигматизацію грузинської культури в суспільстві. Окрім цього, бажаний тип стратегії слабо корелює зі збереженням культури країни походження та має лише опосередкований зв'язок із контактами з панівним етносом (через страх культурного забуття). Страх культурного забуття у респондентів виражений на середньому рівні, але, з огляду на розміщення відповідного йому індексу в схемі залежностей адаптаційних процесів, його варто розуміти як розвинене розуміння відмінності власної культури та можливості асиміляції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кобута С., Яворівський А. Гуманітарні аспекти сучасних українсько-грузинських відносин. *Вісник*

Прикарпатського університету. Історія. 2014. № 25. С. 68.

2. Національний склад населення м. Київ. URL : http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/city_kyiv/.

3. Результати національних щорічних моніторингових опитувань 1994–2018 років. URL : <https://i-soc.com.ua/assets/files/monitoring/dodatki2018.pdf>.

4. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність / пер. з англ. П. Таращука. Київ : Основи, 1994. 224 с.

5. Bell J. Migrants: keeping a foot in both worlds or losing the ground beneath them? *Transnationalism and integration as experienced in the everyday lives of Polish migrants in Belfast, Northern Ireland. Social Identities.* 2016. № 22. P. 80–94.

6. Berry J. Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations.* 2008. № 32. P. 328–336.

7. International Migration Report 2017. United Nations, 2017. URL : https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migration-report/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf.

8. International Migration Report 2020. United Nations, 2020. URL : https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf.

9. Lebedeva N., Tatarko A., Berry J. Intercultural relations among migrants from Caucasus and Russians in Moscow. *International Journal of Intercultural Relations.* 2016. № 52. P. 27–38.

10. Miripsquestionnaire. URL : <https://www.wgtn.ac.nz/cacr/research/mirips/mirips-questionnaires-and-presentations/MIRIPSquestionnaire.pdf>.

11. Mutual Intercultural Relations In Plural Societies (MIRIPS). URL : <https://www.victoria.ac.nz/cacr/research/mirips>.

12. Plaza D. Transnational Identity Maintenance via the Internet: A Content Analysis of the Websites Constructed by Second Generation Caribbean-Origin Students in Post-Secondary Institutions. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge.* 2009. № 7. P. 37–52.

СЕКЦІЯ 4 СПЕЦІАЛЬНІ ТА ГАЛУЗЕВІ СОЦІОЛОГІЇ

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОИЗВОДСТВА: ВЗЛАМЫВАЯ «ОСКАР»

POLITICAL CORRECTNESS AS A TOOL OF IDEOLOGICAL PRODUCTION: HACKING THE “OSCAR”

У статті розглянуто феномен політичної коректності, актуалізований на тлі руху “Black Lives Matters” у США і країнах Європи. Розкрито роль політичної коректності в ідейній популяризації масштабних соціальних перетворень, результатами яких можуть бути і протести.

Політична коректність проаналізовано в тісному зв'язку з ідеологією. Охарактеризовано ідеологічні функції політичної коректності в масовій культурі, позначені точки перетину ідеології і політичної коректності: політична коректність передбачає такі ж механізми реалізації нормативних установок, що є характерними і для ідеології. Виділено ідеологічні функції політичної коректності: (де)легітимації, реабілітації, мобілізації та інтеграції. Теоретико-методологічними засадами дослідження політичної коректності є фігуративна і критична соціологія; на аналітичному етапі використано елементи case-study.

Ідеологічні функції політичної коректності та принцип її дії в масовій культурі розкриті на прикладі кіновиробництва, конкретно на прикладі кінопремії «Оскар». Зазначено, що Кіноакадемія закріплює певний соціальний порядок: шляхом схвалення або критики норм і цінностей, які транслюються за допомогою кіно, вона виступає як фільтр, що цензурує, пропускаючи «правильні» установки і відсіваючи «потенційно шкідливі». Як ідеологія для обґрунтування свого соціально-політичного проєкту оцінює і переоцінює минуле, так і політична коректність регламентує минуле і сьогодення для конструювання майбутнього.

Ключові слова: політична коректність, ідеологія, дискримінація, масова культура, критична соціологія, фігурація.

The article examines the phenomenon of political correctness, actualized against the background of the Black Lives Matters movement in the USA and European countries. The role of political correctness in the ideological popularization of large-scale social transformations is revealed, the results of which can as well take the form of protest actions.

Political correctness is considered in close connection with ideology. The characteristics of the ideological functions of political correctness in mass culture are given, the points of intersection of ideology and political correctness are indicated: political correctness presupposes mechanisms for the implementation of normative attitudes, which are also characteristic of ideology. The following ideological functions of political correctness are highlighted: (de)legitimation, pragmatic function, as well as the functions of mobilization and integration. The theoretical and methodological foundations of the study of political correctness are figurative and critical sociology, and the elements of case-study are also used in the article.

The ideological functions of political correctness and the principle of its operation in mass culture are revealed on the example of film production, specifically on the example of the Oscar film award. It is indicated that the Film Academy consolidates a certain social order: by approving or criticizing the norms and values that are broadcast through cinema, it acts as a censoring filter, skipping the “correct” attitudes and filtering out the “potentially harmful” ones. Just as ideology evaluates and overestimates the past to justify its socio-political project, so political correctness regulates the past and the present to construct the future.
Key words: political correctness, ideology, discrimination, mass culture, critical sociology, figuration.

УДК 316.75:316.257: 316.423.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.7>

Литовченко А.Д.

к.социол.н., доцент,
доцент кафедры политической
социологии
Харьковский национальный
университет имени В.Н. Каразина

Нехаенко О.В.

старший преподаватель,
аспирантка кафедры политической
социологии
Харьковский национальный
университет имени В.Н. Каразина

*Вы у нас слывёте покровителем искусства,
так вы должны твёрдо помнить, что из всех
искусств для нас важнейшим является кино.*

Из воспоминаний А.В. Луначарского о беседе с В.И. Лениным

Масштабные события в США и Великобритании, связанные с движением “Black Lives Matters”, актуализировали тему неравенств и дискриминации в остро конфликтном ключе. Размытость идейных границ движения BLM, его тесная связь (в рамках упомянутых

событий) с анархистскими и феминистскими движениями позволяют не сводить его проблемное поле исключительно к расизму или гипертрофии полицейского насилия. Расизм в США и Великобритании (так же, как в континентальных европейских странах этнический – антиарабский, антитурецкий, антиромский, антиеврейский – шовинизм) к числу решённых проблем не относится, а нарастающие протестные настроения в этом проблемном поле наблюдаются как минимум с нулевых годов XX века. Одной из важнейших составля-

ющих этих процессов уже достаточно давно является продвижение политической корректности, стартовавшей в виде вымарывания из публичного языка дискриминационной лексики, а к сегодняшнему моменту дополняющаяся требованием квот на представительство угнетённых меньшинств в политическом, образовательном и, главное, культурном поле. В этом смысле атаки сегодняшних протестующих на памятники, поставленные, по их мнению, рабовладельцам, повторяют и продолжают не только аналогичные атаки периода президентских выборов в США 2016 года, но и массовые кампании против мужского доминирования (например, против харрасмента, или неравномерного политического представительства), борьбу за феминитивы и, конечно, скандалы вокруг кинопремии «Оскар». Во всех этих событиях политкорректность имеет оболочечный характер для артикулируемых проблем.

Безусловно, пока ещё не время давать развёрнутую научную оценку ни американским протестам, ни их британским и европейским аналогам. Однако эти протесты делают очевидной актуальность тех проблем, вокруг которых выстраивается логика политической корректности, а, значит, актуализируют и анализ самой политкорректности – конечно, не самой по себе, не как набора политико-юридических требований, а именно как предлагаемого инструмента решения комплекса социальных проблем.

Вряд ли необходимо отдельно указывать, почему события, связанные с активностью BLM, актуальны для социологии: это было бы уместно в учебнике, но несообразно в профильной научной статье. Очевидна и онтологическая сторона проблемы: политкорректность играет немалую роль в популяризации масштабных социальных преобразований, осуществляющихся в том числе при помощи соответствующего по масштабам насилия. Гносеологический аспект проблемы состоит в следующем. Политкорректность, продвигаемая в качестве эффективного средства решения проблем неравенства и дискриминации, опирается на принцип языкового реконструирования, дискурсивного преобразования реальности, при котором изменения в языке и дискурсе влекут за собой изменения социальных отношений и структур. Однако вместо снятия противоречий политкорректность лишь маскирует их, тем самым способствуя усугублению существующего дисбаланса. Возникает исследовательский вопрос: к чему ведёт установление политкорректных норм в языке и за его пределами? Для ответа необходимо понять, как работает политкорректность в её сегодняшнем виде. Поскольку действие политической корректности по при-

роде своей политическое, направлено тем не менее в первую очередь не на политику, а на культуру, то и нам стоит обратиться к полю культуры, конкретнее – массовой культуры, в которой продвижение политкорректности осуществляется наиболее масштабно.

Цель этой статьи – охарактеризовать идеологические функции политической корректности в массовой культуре. В масштабах статьи представляется эффективным анализ конкретного случая, максимально показательного – упомянутой кинопремии «Оскар», события регулярного, претендующего на мировой масштаб. При этом минимум последние десять лет вокруг кинопремии возникают различные «политкорректные» скандалы. Для нас важно, что «Оскар», претендуя на «мировой» статус, остаётся элементом американского культурного поля: его анализ позволит в перспективе объяснить и сегодняшние события в рамках высказанного нами в начале тезиса о неразрывной их связи с политкорректностью.

Основной материал. Политическая корректность, активно продвигаемая в качестве эффективного средства решения проблемы социального неравенства, построена по принципу ретуширования, языкового реконструирования и реструктурирования реальности. Именно поэтому стоит рассматривать политкорректность в терминах дискурса: дискурс, в отличие от «чистого» языка, характеризуется социальной контекстуальностью и ценностно-идеологической напряжённостью. Впрочем, как самостоятельный дискурс политкорректность оформилась не сразу. Она возникла в США в первую очередь как лексический инструмент в результате рекомендаций, сформированных в гендерных исследованиях. Предполагалось, что политическая корректность сможет снять напряжение, неизбежно возникающее между различными социальными группами и дискриминируемым меньшинством. На этом этапе началось стихийное формирование политической корректности в соответствии с социальным запросом: пользуясь терминологией Н. Элиаса, наблюдалась манифестация «процесса цивилизации», поступательного и неизбежного. В 70-е годы XX века политкорректность принимает форму дискурса, который обслуживает политическую сферу: используется в межпартийных и общественных дискуссиях, выходит за границы США. Постепенно возникают институциональные её очертания: создаются так называемые «речевые кодексы», появляются социальные, административные санкции (вплоть до снятия с должностей с последующей невозможностью занимать аналогичную должность повторно). Именно на этом этапе политическая корректность становится интересной для социологов.

Научных работ, которые были бы посвящены политкорректности, немного. В существующих текстах можно выделить три подхода к анализу политической корректности: как к явлению/феномену (Тер-Минасова [11; 12]); как к идеологии (А. Колаковская [3], Л. Ионин [2]); как к механизму поддержания либеральной демократии (Комлев [4], Корти [5]).

Первый подход представляется необоснованно всеохватным и, вследствие этого, размытым. Второй и третий подходы легко объединить. Наше видение политической корректности во многом перекликается с идеями российского социолога Л. Ионина, который полагает, что политкорректность – это идеология нового образца. Вместе с тем считать её сформировавшейся идеологией, на наш взгляд, невозможно: она способна выступать в качестве отдельного идеологического инструмента в рамках либеральной демократии, но не является концептуальной мировоззренческой системой. Мы предлагаем такое определение политкорректности: это *дискурсивный культурно-поведенческий феномен, который содержит идеологические и нормативные установки на преодоление социальных конфликтов и противоречий*¹.

Политическая корректность предполагает те же механизмы реализации нормативных установок, которые характерны и для идеологии. Это дает нам основания предполагать, что политическая корректность имеет не меньший потенциал конструирования социальной реальности. Идеологию мы рассматриваем не только и не столько как политическое явление, а раскрываем на общесоциальном уровне, в том числе на уровне повседневности [10]. Сходство механизмов напрямую связано со сходством функций.

Первой и важнейшей функцией политической корректности является функция (де)легитимации социально-политического порядка – власти, определенных политических сил и режимов; она же является одной из основных и для идеологии. С ней связана и прагматическая (или реабилитирующая) функция: по своей природе идеологии призваны или защищать существующий социальный порядок, или обосновывать необходимость внесения в него изменений (вплоть до кардинальных) с целью приспособления к интересам конкретных групп людей. Иначе говоря, идеологии призваны оправдывать ту или иную практику. Тут политическая корректность выходит за рамки поля политики,

поскольку нацелена на оправдание (или осуждение) социальной, а не только политической практики. Она призвана продемонстрировать как минимум внешнюю готовность человека, группы или общества усваивать, принимать социальные преобразования. По сути, это та же функция мобилизации и интеграции, которую выполняет и идеология, объединяющая людей в социальное целое и формирующая отношение к тем или иным событиям и явлениям. Подобные мысли относительно идеологии были высказаны французским философом-неомарксистом Луи Альтюссером: он отмечал материальность и объективность идеологии, подчеркивая ее функциональную ценность в контексте воспроизведения производственных отношений и конструирования субъекта с помощью механизма интерпелляций [1].

Исходя из сказанного и с учётом данного нами определения, мы считаем, что политическая корректность работает как идеологический инструмент, обеспечивающий стабильность существования (и воспроизводство) либеральной демократии. Это совокупность лингвистических и дискурсивных компонентов идеологической организации жизни современного общества. Для её анализа нам понадобятся инструменты двух теоретико-методологических подходов: процессуальной социологии и критической социологии.

Процессуальная (фигуративная) социология – это авторская теория предтечи исторической социологии Норберта Элиаса [13]. Она построена на процессуализации общества в целом и его отдельных структур, явлений и отношений в частности. Центральное понятие – фигурация – заимствовано из теории музыки: это формирование образа с помощью усложнения фактуры мелодичными, ритмичными или гармоничными элементами.

С одной стороны, фигурации имеют свойство структуры, для которой характерно подержание определённого порядка, с другой – это процессуальные изменения, которые провоцируются индивидами. Изменения осуществляются внутри фигурации, меняя существующий порядок, что делает саму фигурацию не статичной, а «текучей». Как в музыкальном произведении фигуры повторяются с помощью различных технических приёмов сохраняют порядок, так и фигурация позволяет сохранять формы совместной жизни людей, хотя индивиды, составляющие её, могут меняться.

Фигуративная социология позволяет исследовать динамический аспект политической корректности; нам также важно сконцентрироваться не просто на генезисе политической корректности, а на конкретных социальных эффектах, которые были присущи каждому

¹ Более детально о феномене политической корректности и её пересечении с идеологией: О. В. Нехаенко Соціологічне співставлення феноменів політичної коректності та ідеології. URL: <https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/httpsdoi.org.10.31174send-hs2018-178vi29-22.pdf>.

звену фигурации политической корректности. Ядром политически корректного образа мышления, его главным проявлением становится язык, и сначала политическая корректность находит свое выражение преимущественно в регламентации языка. Однако сегодня политическая корректность выходит далеко за рамки лексических норм и претендует на формирование объемной картины мира. Исходя из этого, возникает необходимость рассмотрения того, каким образом это формирование происходит (и происходит ли?). Процессуальная (фигуративная) социология позволяет нам рассматривать весьма специфический многосоставный феномен не только с точки зрения его результатов, но и поможет проследить особенности развития политической корректности, которые прямо или косвенно влияли на нынешнее её положение. Здесь нам понадобится критическая социология.

Критическая социология – парадигмальное направление, выросшее из марксовской идеи изменения общества посредством социальной науки (философии). Версия критической социологии Франкфуртской школы (см. [6]) делает упор на то, что изменениям сопротивляются те, кто отождествляет общество с собой – благополучные группы, господствующий класс. Они маскируют стереотипами и традициями проблемы и противоречия, навязывая выгодный для себя социальный порядок. Навязывание происходит не обязательно путём прямого насилия, а напротив, в рамках привычных нам процессов – социализации, культурного обмена. Этот порядок с детства выступает для обычного члена общества как безальтернативный. Для этого выстраивается и поддерживается масштабная социальная иллюзия, плоская («одномерная», в терминологии Г. Маркузе [7]), но принимаемая человеком за реальность, поскольку другой он не знает: эта иллюзия «естественна» для него. «Естественное» никто не осмеливается критиковать, в нём не осмеливаются сомневаться; в итоге одномерный порядок позволяет маскировать существующие неравенства, присваивая им статус «естественных». Иллюзия создаётся и поддерживается разными инструментами, важнейшую роль играют язык и дискурс, формирующие «привычку» человека к «естественности» существующего порядка.

Сложно не увидеть в этой логике ту самую «питательную почву», на которой вырастает политическая корректность. Критическая программа Франкфуртской школы (её «американского» периода [8]) подразумевала взлом существующего социального порядка как навязываемого, замаскированно-насильственного. Язык придаёт порядку естественность: что может быть естественнее самого

языка, которым человек пользуется с детства? И если так, то трансформация и деконструкция языка и дискурса, легитимирующего существующий порядок, должны нанести достаточный урон самому порядку, чтобы взломать лежащую в его основе систему неравенства и угнетения. В сочетании с концепцией «Великого (тотального) Отказа» Г. Маркузе эталогика породила политическую корректность – не как институционализацию речевой вежливости, а как дискурсивного инструмента целенаправленной перестройки (а в рамках маркузианства – разрушения, поскольку инструменты собственно перестройки находятся в руках всё того же господствующего класса) существующего дисбалансного порядка.

Итак, почему же «Оскар»? Современное кинопроизводство является одним из наиболее значимых компонентов массовой культуры. С точки зрения представителей Франкфуртской школы [9], именно массовая культура становится основным инструментом закрепления капиталистического порядка. Это форма сверхэффективного контроля, инструмент гегемонистского господства, от которого подчиняющийся получает простенькое удовольствие. Кинопродукт наряду с телепродуктом – наиболее совершенная разновидность этой формы контроля в современном мире. Одной из наиболее влиятельных современных кинематографических организаций является Академия кинематографических искусств и наук, созданная как элитный кружок влиятельных представителей киноиндустрии. Киноакадемия и учреждённая ею премия «Оскар» регулярно подвергаются критике за нетолерантность. Состав голосующих критикуется активистами, которые требуют соблюдения гендерных и расовых критериев. Мы подвергнем анализу три наиболее значимые кейсы претензий к премии, связанные с политической корректностью, чтобы определить, какие функции она выполняла.

1. Одним из наиболее громких и продолжительных стал конфликт 2016 года, когда актриса Джада Пинкетт Смит (жена Уилла Смита) возмутилась отсутствием второй год подряд афроамериканцев в ключевых номинациях. Волна возмущения вылилась в популярный и ныне хештег #OscarsSoWhite². В результате «расистского скандала» киноакадемии пришлось в срочном порядке изменять свой состав. В 2016 году мандат включал все аспекты: пол, расу, этническую принадлежность и сексуальную ориентацию. Но и эта мера не уберегла кинопремию от дальнейших конфликтов. Практически сразу после объяв-

² Последний белый «Оскар». URL: <https://vertigo.com.ua/last-white-oskar/>.

ления номинантов 13 января 2020 года феминистки обвинили киноакадемию в сексизме (среди режиссеров-номинантов не было женщин) и в расизме (среди актёров-номинантов – лишь один темнокожий). К обвинениям в сексизме присоединилась Натали Портман, представшая перед фотографами в наряде, на котором были вышиты имена женщин, чьи киноработы были незаслуженно проигнорированы киноакадемией³. Популярный хештег остался популярным; а входивший в жюри Стивен Кинг, заявивший, что никогда не будет ориентироваться на расовое и половое разнообразие, когда дело касается искусства, также подвергся критике⁴.

Здесь для нас интересны два момента. Первый: церемония голосования и награждения «Оскар» – это один из наиболее масштабных инфоповодов в современной медиасистеме, которая в постиндустриальную эпоху выступает (наряду с культурой) в качестве основной «фабрики» производства смыслов. Медиа активно включились в процесс формирования лояльности общественного сознания, сделав его медиацентричным; их значимость подтверждается стремлением политической власти поставить их под контроль. Фактически хештег #OscarsSoWhite призван не столько привлечь внимание к самой церемонии, сколько медийно обозначить и легитимировать социальные притязания темнокожих людей, делегитимировав любые иные притязания, в том числе притязания на фиксацию «Оскара» в культурном поле. И с этим связан второй момент: фактически сфера кино вовлекается в макроидеологическое производство, кинопроизводство выходит за границы поля искусства, превращаясь в эффективный инструмент толерантности и политической корректности. Здесь реализуется функция реабилитации, и социальный порядок приспособляется к интересам темнокожих людей и женщин, хотя ни один из критериев, будь то гендер или раса, сами по себе не влияют на результаты творческой деятельности.

2. В 2019 году торжественная церемония лишилась своего ведущего. За несколько месяцев до церемонии вручения наград Киноакадемия предложила комику Кевину Харту вести «Оскар 2019». Но всплыли его старые сообщения в Твиттер, которые многие сочли гомофобными и оскорбляющими чувства сексуальных меньшинств. Так, в 2011 году Харт написал: «Йоу. Если мой сын вернется домой

и попробует поиграть с кукольным домиком моей дочери, то я сломаю это над его головой и скажу: «Прекрати это, гей»⁵. Годом ранее комик сравнил чей-то аватар с «гомосексуальной рекламой СПИДа». Волна критики в соцсетях заставила Харта принести публичные извинения, а затем отказаться от идеи стать ведущим «Оскара». Организаторы не стали искать ему замену и заявили, что церемония пройдет на «автопилоте». Тут политкорректность привела к изменениям в ролевой структуре премии, а традиционность этой структуры – характерная черта премии в целом; в данном случае деконструкция традиционной ролевой структуры осуществлена ради делегитимации дискриминационного дискурса (отметим ретроактивность этой делегитимации; к ней мы ещё вернёмся).

3. Чёрно-белый мексиканский фильм «Рома» Альфонсо Куарона в 2019 году на премию Американской киноакадемии был подан сразу в десяти номинациях, в том числе и «Лучший фильм»⁶. Картина повествует о тяготах жизни мексиканской семьи. За счёт тематики и происхождения режиссера, заслуживавшие особого, по логике политкорректности, внимания, именно «Рома» стал одним из основных претендентов на заветную статуэтку. Выход фильма и его номинация на «Оскар» совпали с введением Дональдом Трампом режима чрезвычайного положения и с попытками президента получить бюджетные деньги на строительство стены на границе с Мексикой под антимериканскими лозунгами. Именно на этом фоне лента Альфонсо Куарона о простой мексиканской семье забирает статуэтки в двух номинациях «Оскара»: за лучшую режиссуру и операторскую работу. А к проблеме мексиканского населения в США обращаются уже в контексте политики Трампа: его обвиняют в провокации своей риторикой проявления насилия и расовой вражды. Фактически Киноакадемия косвенным образом приняла участие в направлении политической активности американцев, фокусируясь на самых конфликтных сторонах политики Трампа. Формально Киноакадемия остаётся в поле культурного производства, содержательно – выводит свои действия в политическое поле, осуществляя в нём функцию мобилизации.

Киноакадемия, вооружённая политкорректностью, продолжает закреплять определённый социальный порядок: путём одобрения или критики норм и ценностей, которые транслируются посредством кино, она

³ Натали Портман пришла на «Оскар» в наряде с именами женщин-режиссеров, не номинированных на премию. URL: <https://birdinflight.com/ru/novosti/20200210-natalie-portman-dress-oscars.html>.

⁴ Стивен Кинг обвинил «Оскар» в фальсификации из-за расизма. URL: <https://rg.ru/2020/02/01/stiven-king-obvinil-oskar-v-falsifikacii-iz-za-rasizma.html>.

⁵ Актёр Кевин Харт отказался быть ведущим «Оскара» за обвинения в гомофобии. URL: <https://hromadske.ua/ru/posts/akter-kevyn-khart-otkazalsia-byt-vedushchym-oskara-za-obvyneniya-v-homofobyyu>.

⁶ Фильм «Рома» Куарона получил десять номинаций на «Оскар». Почему это необычно. URL: <https://tass.ru/kultura/6028121>.

выступает как цензурирующий фильтр, пропуская «правильные» установки и отсеивая «потенциально вредоносные». Ретроактивность этих действий подчёркивает близость идеологии и политкорректности. Как идеология для обоснования предлагаемого социально-политического проекта оценивает и переоценивает прошлое, так и политическая корректность регламентирует прошлое для конструирования будущего. Подтверждением тому – кейс «Унесённых ветром», ярко иллюстрирующий связь «оскаровской» политической корректности с масштабными антирасистскими протестами в США. Классическая лента получила в 1940 году восемь «Оскаров», в том числе впервые за роль второго плана статуэтку получила темнокожая Хэтти Макдениел⁷. При этом на церемонии вручения Хэтти сидела отдельно, на местах для цветных, а на премьеру фильма её и вовсе не пустили по закону штата Джорджия о сегрегации. С одной стороны, награду получила темнокожая актриса, с другой стороны, роль Мамушки, за которую Макдениел получила «Оскар», лишь укрепляла благостно-стереотипное представление о темнокожих, способствуя тем самым их угнетению. Макдениел дали «Оскар» за негативную по своему влиянию на положение темнокожих роль, ещё и сопроводили этот процесс сегрегационным оформлением. Поэтому неслучайно этот восьмидесятилетний давности кейс был оживлён летом 2020 года сценаристом Джоном Ридли (получившим свой «Оскар» за сценарий к фильму «12 лет рабства»). «Этот фильм прославляет довоенный Юг. Фильм, не игнорируя ужасы рабства, стремится увековечить некоторые из самых болезненных стереотипов о цветных людях. Фильм повествует об «утраченных мотивах» и романтизирует Конфедерацию, продолжая легитимизировать представление о том, что сепаратистское движение было чем-то большим, лучшим или же более благородным, чем то, чем оно было в реальности – кровавым восстанием, направленным на сохранение «права» владеть, продавать и покупать людей»⁸. Это цитата из статьи Ридли в *Los Angeles Times*, вышедшей в разгар протестов, вызванных убийством полицейскими афроамериканца Джорджа Флойда и повлекшей удаление «Унесённых ветром» из стримингового сервиса компании HBO Max. Это можно рассматривать как попытку формирования категоричного подхода

к социокультурной практике, как попытку интеграции общества в рамках тотального антирасизма, опирающегося на идеологию интерсекциональности.

Выводы. Рассмотренные нами кейсы демонстрируют, как политкорректность выполняет типичные для идеологии функции (де)легитимации, реабилитации, мобилизации и интеграции, и тем самым выступает в качестве инструмента идеологического производства. Будучи, как мы упоминали, воплощением ряда элементов критической программы Франкфуртской школы, политкорректность, взламывая «Оскар» как квинт-эссенцию дискриминационного социального устройства, не ведёт к содержательным изменениям, а в итоге лишь укрепляет ту социокультурную модель, которую якобы подвергают взлому. В квотном принципе, который якобы должен обеспечить справедливость, нет ничего от взлома существующего порядка: напротив, это приводит лишь к его укреплению путём сугубо формального обновления. Неслучайно в требованиях не идёт речь ни о его отмене, ни о пересмотре его принципиальных основ. Это укладывается в логику генетической связи политкорректности с критической программой Франкфуртской школы. Политкорректность воспроизводит (и абсолютизирует) исключительно формально-методический компонент этой программы, целью которой была деконструкция системы неравенств при помощи взлома существующего порядка. Взлом здесь – метод, не отделимый от цели. Цели же критической программы франкфуртцев и выросшей из неё политкорректности не совпадают. Политкорректность направлена на преодоление дискриминации меньшинств, тогда как фундаментальное, базовое неравенство в капиталистическом обществе, на борьбу с которым направлен взлом порядка согласно критической программе Франкфуртской школы, – это неравенство эксплуатируемого и эксплуататора, и содержательно сводить его к взаимоотношениям большинства и меньшинства – значит маскировать базовое неравенство. Итак, социологически обоснованная концепция взлома существующего деструктивного (в силу навязанного дисбаланса) порядка трансформируется в идеологически оформленную систему нормативно-ценностных установок, направленную лишь на переоформление существующего порядка и никак ему не вредящую. Подтверждением тому служат две цитаты: 1. Флоренс Пью, номинированная на «Оскар-2020» в категории «Лучшая актриса второго плана»: «Это печально... В прошлом году у нас было больше женщин-сценаристов и женщин-режиссеров, чем когда-либо, но мы все еще сталкиваемся с очевидными про-

⁷ Афроамериканцы, ставшие лауреатами премии «Оскар». URL: <https://tass.ru/info/2600499>.

⁸ Op-Ed: Hey, HBO, 'Gone With the Wind' romanticizes the horrors of slavery. Take it off your platform for now By JOHN RIDLEY. URL: <https://www.latimes.com/opinion/story/2020-06-08/hbo-max-racism-gone-with-the-wind-movie>.

блемами»⁹; 2. Джон Мюррей, эксперт в области поп-культуры: «Послушайте, ребята: на протяжении последней пары лет мы писали хештег #ОскарТакойБелый, но в этом году «Оскар» заслужил новый хештег – #Самый-БелыйОскарвИстории. И ещё один: #однимужики. И я знаю, что Академия – как и мы все – чешет затылок, потому что они сделали всё, чтобы откорректировать свою членскую базу. Они изменили критерии, чтобы вытеснить старую гвардию и некоторых людей, которые вышли из дела, но по-прежнему имели право голоса. При этом они пригласили в совет Академии целую плеяду более молодых и разноплановых талантов. Однако даже с учётом этих изменений и усилий, направленных на то, чтобы сделать это сообщество более многоликим и снизить уровень дискриминации, им не удаётся воздать должное этим номинантам»¹⁰. Политкорректная трансформация «Оскара» усилила его дискриминационность; порядок не изменился, неравенства не устранены. Таким парадоксальным образом функция мобилизации и интеграции перерождается в свою противоположность. Цель нашей статьи реализована: мы можем утверждать, что политкорректность в массовой культуре выполняет идеологические функции (де)легитимации, реабилитации, мотивации и интеграции, при этом маскируя формальные, внешние обновления под радикальный взлом системы, на деле ведущий лишь к укреплению жизнеспособности последней. Достаточно ли этого, чтобы диагностировать политкорректность как инструмент парадоксальной реформистско-консервативной идеологии, покажет будущее.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Альтюссер Л. Идеология и идеологические аппараты государства. *Неприкосновенный запас*.

№ 3. 2011. URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2011/3/ideologiya-i-ideologicheskie-apparaty-gosudarstva.html>.

2. Ионин Л.Г. Политкорректность: дивный новый мир. Москва : ООО «АдМаргинем Пресс», 2012. С. 112.

3. Колаковская А. Imagine... Интеллектуальные истоки политкорректности. URL: <https://novpol.org/ru/rkouMvib/IMAGINE>.

4. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. Москва : Эксмо-Пресс, 2000. С. 1308.

5. Корти М. Столкновение культур и политическая корректность. URL: http://www.ng.ru/courier/2003-03-24/14_ismam.html.

6. Литовченко А. Критическая социология Франкфуртской школы: между наукой и идеологией. *Соціологічні студії*. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. № 1 (4). С. 24–29.

7. Литовченко А. Маркузе Герберт. Історія політичної думки : навчальний енциклопедичний словник-довідник для студентів вищих навчальних закладів. Львів : Новий Світ-2000, 2014. С. 417–418.

8. Литовченко А.Д. Франкфуртська школа. Соціологія: терміни і поняття : навчальний словник-довідник. Львів : «Новий Світ-2000», 2018 р. С. 612.

9. Литовченко А., Мурадян О. Неомарксистський погляд на політику: критична науково-суспільна програма. Історія політичної думки : підручник. У 2-х т. Т. 2.: XX – початок XXI ст. Львів : Новий Світ-2000, 2017. С. 128–148.

10. Попова И.М. Повседневные идеологии. Как они живут, меняются и исчезают. Киев : Ин-т социологии НАНУ, 2000. С. 219.

11. Тер-Минасова С.Г. Личность и коллектив в языках и культурах. *Вестник Московского университета*. Москва. 2003. С. 7–17. URL: <http://msupress.com/catalogue/magazines/yazykoznanie/1443/>.

12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. С. 264. URL: <http://www.twirpx.com/file/245066/>.

13. Элиас Н. Общество индивидов. Москва : Праксис, 2001 г. С. 336.

⁹ The film industry slowly becomes more diverse, but the Academy Awards are still behind. URL: <https://thisisyork.org/28986/uncategorized/the-film-industry-slowly-becomes-more-diverse-but-the-academy-awards-are-still-behind/>.

¹⁰ Одни мужики: CNN раскритиковал номинантов на премию «Оскар». URL: <https://russian.rt.com/inotv/2020-01-14/Odni-muzhiki-CNN-raskritikoval-nominantov>.

БУРШТИНОВА ЛИХОМАНКА ЯК ПРИКЛАД ПОШИРЕННЯ МАСОВИХ КРИМІНАЛЬНИХ ПРАКТИК: СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

AMBER FEVER AS AN EXAMPLE OF THE SPREAD OF MASS CRIMINAL PRACTICES: SOCIOLOGICAL ANALYSIS

У статті розглядається феномен масових кримінальних практик, які пов'язані з незаконним видобутком бурштину й якими останні декілька років охоплено окремі райони Українського Полісся. Звертається увага на соціальну аномію та соціальну дезорганізацію на рівні окремих частин суспільства. Розглядається слабкість соціального контролю, руйнування соціального порядку, дисфункціональність таких соціальних інститутів, як правоохоронні структури, органи державної влади та місцевого самоврядування в окремих бурштиноносних районах. Здійснюється аналіз соціальних, правових тощо чинників, які вплинули на поширення незаконного бурштинового промислу серед місцевого населення. Акцентується увага на економічних передумовах появи та поширення даного негативного соціального явища. Особливу увагу приділено розгляду феномену масового охоплення кримінальними практиками місцевого населення, яке раніше не мало відношення до протиправної поведінки. Пояснюються особливості девіантного пристосування до існуючих реалій. Зокрема, кримінальні патерни розглядаються як інноваційний тип поведінки та хабітуалізована дія. Наголошується, що у випадку з незаконним видобутком бурштину кримінальні практики озвучуються та набувають інституціоналізованих ознак. Унаслідок цього особи, які займаються незаконним бурштиновим промислом, негативно ставляться до відновлення соціального контролю та соціального порядку. Зазначається, що масове поширення даних кримінальних практик є раціонально зумовленою поведінкою, реалізація якої вступає у протиріччя з існуючими соціальними нормами. Окрім того, масові кримінальні практики, пов'язані з незаконним видобутком бурштину, спричинені також й іншими соціально-психологічними чинниками, зокрема соціальним наслідуванням та зараженням. Розкривається роль криміналітету у незаконному видобутку бурштину та побудова організованою злочинністю інституціональних форм, які забезпечують функціонування та відтворення кримінальних практик. Зазначено на перспективності подальших досліджень феномену масової девіантної поведінки в суспільстві або в окремих його частинах та доцільності пошуку ефективних шляхів і механізмів відновлення соціального порядку.

Ключові слова: девіантна поведінка, соціальні практики, масові кримінальні практики, аномія, організована злочинність, криміналітет, незаконний видобуток бурштину, бурштинова лихоманка, «бурштинові війни».

The article examines the phenomenon of mass criminal practices related to illegal amber mining and which have covered some areas of Ukrainian Polissya in the last few years. Attention is drawn to social anomie and social disorganization at the level of certain parts of society. Weakness of social control, destruction of social order, dysfunctionality of such social institutions as law enforcement agencies, public authorities and local self-government in some amber-bearing areas are considered. The analysis of social, legal, etc. factors that influenced the spread of illegal mining of amber among the local population is carried out. Emphasis is placed on the economic preconditions for the emergence and spread of this negative social phenomenon. Particular attention is paid to the phenomenon of mass coverage of criminal practices among of the local population, which previously had nothing to do with illegal behavior. The peculiarities of deviant adaptation to existing realities are explained. In particular, criminal patterns are considered as an innovative type of behavior and habitualized action. It is emphasized that in the case of illegal amber mining, criminal practices become accustomed to and acquire institutionalized features. As a result, those involved in the illegal amber industry have a negative attitude towards the restoration of social control and social order. It is noted that the mass dissemination of these criminal practices is a rational behavior, the implementation of which is in conflict with existing social norms. In addition, widespread criminal practices related to illegal amber mining are also caused by other socio-psychological factors, including social imitation and infection. The role of crime in the illegal extraction of amber and the construction of organized crime of institutional forms that ensure the functioning and reproduction of criminal practices is revealed. It is noted on the prospects of further research on the phenomenon of mass deviant behavior in society or in some parts of it and the feasibility of finding effective ways and mechanisms to restore social order.

Key words: deviant behavior, social practices, mass criminal practices, anomie, organized crime, crime, illegal mining of amber, amber fever, «amber wars».

УДК 316.624: 316.454.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.8>

Чаплик М.М.

к.іст.н., доцент кафедри соціології управління
Донецький державний університет управління

Постановка проблеми. Бурштинова проблема постає окремим соціальним феноменом, який має місце у новітній історії країни. Її розв'язання потребує реалізації певних комплексних кроків із боку держави. Водночас дана проблема має велике значення у соціо-

логічному вимірі, зокрема з погляду аналізу соціальних процесів, які пов'язані з масовими протиправними соціальними практиками. Її розгляд у соціологічному контексті є важливим для розуміння того, як у суспільстві відбувається перехід від соціального порядку до

соціальної дезорганізації та соціальної аномії та яким чином необхідно відновлювати соціальний порядок. Незаконний видобуток бурштину є криміналізованою законодавством соціальною дією. Отже, ми будемо розглядати його як один із різновидів кримінальних практик. Власне кримінальне є негативною складовою частиною соціального, тому самі кримінальні практики ми будемо розглядати в рамках соціальних практик загалом. Окрім того, незаконний видобуток бурштину становить інтерес для соціологічної науки ще й тому, що він носить масовий характер та ним охоплено значну частину суспільства в межах окремих регіонів країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Для розуміння соціальних процесів та явищ, які супроводжують незаконний видобуток бурштину, доцільно поглянути на них під кутом зору окремих соціологічних теорій, концепцій та підходів, пояснюючих соціальні практики та поведінку соціальних груп та індивідів.

Перш за все варто звернутися до феномену соціальної аномії та його тлумачення у трактовці американського соціолога Р.К. Мертонна «як симптом розходження між культурно приписаними устремліннями та соціально структурованими шляхами здійснення цих устремлінь» [1, с. 247]. Також варто поглянути на дане явище й крізь призму інших формулювань аномії, зокрема у її трактуванні класиком соціологічної теорії Е. Дюркгаймом як загального стану соціальної дезорганізації [2, с. 324–327].

Окрім того, під час пояснення масових кримінальних практик варто зважати й на ідеї Р.К. Мертона щодо впливу соціальної структури на девіантну поведінку та типів індивідуального пристосування до цінностей суспільства. Зокрема, у даному разі можна говорити про такий тип індивідуального пристосування під тиском соціальної структури, як інновація. За Р.К. Мертоном це «форма пристосування, яка полягає у використанні інституційно заборонених, але часто ефективних засобів досягнення хоча би подоби успіху – багатства та влади» [1, с. 257]. У даному разі інноваційний тип індивідуального пристосування, на нашу думку, притаманний значній кількості акторів, які дотримуються кримінальних патернів під час незаконного видобутку бурштину.

На проблему незаконного видобутку бурштину доцільно поглянути крізь призму соціології конфлікту, зокрема у контексті поняття «реалістичного конфлікту» Л. Козера, яке співзвучне з мертонівським трактуванням аномії. На думку німецько-американського соціолога, «реалістичні конфлікти виникають тоді, коли люди зіштовхуються з перешкодами в реалізації своїх вимог, коли їхні запити не задовольняються, а надії зазнають

краху» [3, с. 79]. При цьому подібний конфлікт вичерпується, коли «індивід знаходить альтернативні шляхи, які дають змогу досягти тієї ж самої мети» [3, с. 72].

Варто також подивитися на проблему незаконного видобутку бурштину та її вирішення з погляду теорії обміну, зокрема у контексті окремих постулатів, розроблених Дж. Хомансом. Як зазначає Дж. Хоманс у контексті постулату цінності, «покарання не є ефективним засобом, щоб заставити людей змінити свою поведінку, оскільки людина здатна відреагувати на покарання небажаним чином. Кращою є відмова від винагороди небажаної поведінки: тоді вона врешті-решт зійде нанівець» [4, с. 325].

Згідно з іншим постулатом – постулатом раціональності, винагороди, які суб'єкти вважають найбільш цінними, перестануть бути такими, якщо їх набуття є неможливим, а менш цінні, але досяжні, стануть більш суттєвими. Отже, існує «взаємозв'язок цінності винагороди та вірогідності її отримання» [4, с. 327]. Дані постулати є важливими для розуміння того, яким чином доцільно відновлювати соціальний контроль та соціальний порядок.

Розвиваючи вищезазначене, заслуговує на увагу погляд Нобелівського лауреата з економіки Г.С. Беккера. Застосовуючи традиційний для економістів аналіз вибору, який передбачає, «що людина вчиняє злочин у тому разі, якщо очікувана корисність від цієї дії перевищує корисність, яку вона могла б отримати, використовуючи свій час та засоби іншим чином» [5, с. 293], американський економіст доводить, що вірогідність піймання злочинця впливає на число скоєних злочинів сильніше, ніж суворість покарання [5, с. 292].

Проблему незаконного видобутку бурштину доречно розглядати у фокусі теорії практик. Так, у роботі російського соціолога В. Волкова виокремлюються три засоби зміни практик: 1) артикуляція – окреслення стилю та способу дії, завдяки чому «стає можливим її нормативне вираження та поширення у суспільстві»; 2) реконфігурація, за якої «практика або аспект практики, котрий раніше був маргінальним, стає центральним»; 3) запозичення – або перенос практики до конкретної сфери діяльності [6, с. 17–18].

Зважаючи на масовість поширення кримінальних практик, пов'язаних із незаконним видобутком бурштину, доцільно звернутися до ідей французького соціолога та кримінолога Г. Тарда щодо їх пояснення за допомогою концепції наслідування. Зокрема, Г. Тард зазначав, що «усілякі подібності соціального походження, які спостерігаються у соціальному світі, являють прямий або опосередкований наслідок наслідування у найрізноманітніших його видах» [7, с. 16].

Розвиваючи ідеї Г. Тарда, американський соціолог та кримінолог Е. Сатерленд розробив теорію диференціальної асоціації, сутність якої полягає у тому, що будь-якій поведінці, у тому числі і злочинній, людина навчається під час спілкування з іншими людьми, беручи приклад з оточуючих, з якими вона пов'язана певними особистими стосунками [8, с. 100].

Також слід зауважити на виділенні серед широкого спектру соціальних практик саме кримінальних практик, які здебільшого розглядаються у фокусі кримінології. Наприклад, вітчизняний кримінолог В. Дрьомін трактує їх «як поширений різновид соціальної практики, специфічного соціального досвіду, що виявляється у поведінці, забороненій кримінальним законом» [9, с. 262].

Отже, спираючись на здобутки теоретиків соціології та ідеї науковців з інших дисциплін, здійснимо соціологічний аналіз проблеми незаконного видобутку бурштину.

Постановка завдання. Метою даної роботи є розгляд соціального феномену масових кримінальних практик на прикладі незаконного видобутку бурштину, який протягом останніх років має місце в окремих регіонах країни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема незаконного видобутку бурштину є новою та постає на Поліссі наприкінці ХХ ст. Справжній вибух масових кримінальних практик, пов'язаних із нелегальним бурштиновим промислом, відбувся у 2010-х роках зі зростанням світових цін на бурштин (у 2014 р. вони зросли майже на 400% [10]).

Саме у цей період з'явився феномен «бурштинових республік», які живуть за своїми «законами». На території «бурштинових республік» відбуваються «бурштинові війни», або кримінальні конфлікти між кримінальним угрупованнями, правоохоронцями та місцевими жителями.

Існує низка чинників, які підживлюють незаконний видобуток бурштину та на яких варто зупинитися докладніше.

Соціальний чинник – у регіонах, де є великі поклади бурштину, поширене безробіття, а наявна на ринку праці робота є низькооплачуваною. Отже, на противагу бурштиновим «клондайкам» для місцевого населення існує невеликий вибір альтернатив: на заробітки (переважно за кордон), на військову службу за контрактом і т. ін. Тому подібні кримінальні практики отримують найвищу міру раціональності (за М. Вебером), стаючи для значної частини місцевого населення бурштиноносних районів цілораціональною дією, за якої індивід «раціонально зважає як засоби відносно цілей, так і цілі відносно побічних наслідків» [11, с. 105].

Корупційний чинник – у суспільстві зберігається явище корупції, за допомогою якого принаймні до недавнього часу вдавалося всі-

ляко обходити розв'язання проблеми незаконного видобутку бурштину. Зокрема, бурштин є мінералом переважно для зовнішнього споживача, головним чином зі східних країн, а в самій Україні попит на бурштин не такий значний. Тобто збут за кордон нелегально видобутого з надр національного багатства можливий контрабандним шляхом, а отже, потребує застосування корупційних практик, зокрема на рівні митниці.

Правовий чинник – у ситуації з незаконним видобутком бурштину до недавнього часу мала місце правова неврегульованість даної проблеми, що створювало сприятливі умови для кримінальних практик. Так, статтею 240 Кримінального кодексу України була передбачена відповідальність за порушення встановлених правил охорони та використання надр, у тому числі і за незаконне видобування корисних копалин загальнодержавного значення [12]. Тобто притягти до кримінальної відповідальності людину було можливо за умови її затримання під час незаконного видобутку бурштину, однак дана стаття не передбачала відповідальності, наприклад, за його придбання, перевезення, збут або переробку тощо.

19 грудня 2019 р. Верховна Рада ухвалила закон, яким удосконалювалося законодавство щодо видобутку бурштину [13]. Згідно з оновленим законодавством, до Кримінального кодексу було додано статтю 240-1, якою встановлюється відповідальність не лише за незаконне видобування, а й за збут, придбання, передачу, пересилання, перевезення та переробку бурштину [13]. Окрім того, криміналізовано й ухилення від рекультивациі земель, порушених розробленням чи видобутком бурштину. Цим законом передбачено також і дозвільні дії, зокрема п'ятирічний дозвіл на розвідку та подальший видобуток бурштину на ділянках до 10 га, які можна придбати через електронні аукціони на майданчиках ProZorro [14].

Варто зазначити, що підтримка правового врегулювання видобутку бурштину існує як серед населення Полісся, так і в українському суспільстві загалом. Зокрема, за результатами соціологічного опитування, яке було проведено Центром Разумкова 6–11 вересня 2019 р., 66,4% опитаних респондентів висловили підтримку «ухваленню закону про детінізацію та легалізацію видобутку бурштину до 1 грудня 2019 р.» [15].

Технологічний чинник – видобуток бурштину через його неглибоке залягання в українських надрах не є технічно надто складним та витратним видом діяльності. Нелегальні старателі переважно видобувають «сонячне каміння», яке залягає при поверхні, на глибині до 10–20 м (хоча є й винятки і навіть своєрідні рекорди [16]).

Незаконний промисел здійснюється або артилію старателів, які ділять прибуток між собою, або шляхом найму бригад власниками мотопомп та роботу за зарплату чи відсоток від добутого, або в індивідуальному порядку. Видобуток бурштину відбувається шляхом його вимивання з ґрунту за допомогою технічних приладів: мотопомп, компресорів, гідронасосів тощо або шляхом викопування із землі. Якщо викопування є давно відомим засобом, то вимивання ґрунту – це достатньо новий спосіб, який у різних районах Полісся, багатих на поклади бурштину, застосовується відносно недавно (якихось десять-двадцять років), але наносить значну шкоду екосистемі регіону.

Але найважливішим, на нашу думку, є економічний чинник, який полягає у наявності економічного ресурсу, що створює попит на протиправну діяльність. За офіційними даними, Україна посідає друге [17] (за іншими даними – третє [18]) місце у світі за наявними запасами бурштину. Водночас експорт бурштину приносить державі надто малі кошти: за даними голови наглядової ради ГО «Український бурштиновий світ» В. Соколовського, Україна щорічно видобуває близько 4 т бурштину, що становить майже 5% від його реального видобування в країні [17].

Ще декілька десятиків років тому бурштин не мав такої цінності та слугував як сировина для опалення житла місцевими жителями (адже скам'яніла смола хвойних дерев дуже добре горіла). Ситуація змінилася, коли на бурштин виник попит, який, своєю чергою, пов'язаний із його нелегальним переміщенням за кордон.

В окремих місцевостях незаконний видобуток бурштину розпочався ще наприкінці 1980-х років ХХ ст. [19] Зростання ціни на бурштин у світі, а отже, і збільшення попиту на нього за кордоном, підштовхнуло місцеве населення до його масового незаконного видобутку. Розпал нелегального бурштинового бізнесу припадає на другу половину 2010-х років.

Таким чином, у випадку з незаконним видобутком бурштину має місце наявність економічного підґрунтя для кримінальної діяльності, яким виступають багатства надр у вигляді покладів бурштину та яке підштовхує населення до кримінальних практик.

Для розуміння проблеми незаконного видобутку бурштину у соціологічному контексті слід виділити низку головних ознак, притаманних даному соціальному явищу.

Масовість протиправних практик. Бурштиною лихоманкою охоплено три області Українського Полісся: Волинська, Рівненська та Житомирська. Забороненою законом діяльністю займається значна частина населення окремих районів зазначених регіонів. Безпосередньо на низовому рівні, на рівні копачів, старателів, задіяно десятки тисяч осіб (за даними

СБУ, 200 тис осіб [20]). До незаконного видобутку бурштину залучаються представники різних професій, включаючи й інтелігенцію, наприклад освітяни, медики тощо, а також представники органів державної влади та місцевого самоврядування. До нелегального бурштинового бізнесу залучаються цілі сім'ї включно з жінками, дітьми та людьми похилого віку.

На масове охоплення місцевого населення окремих районів Полісся незаконним бурштиновим промислом можна поглянути з погляду теорії натовпу французького соціолога та психолога Г. Лебона, який звернув увагу на те, що «у натовпі будь-яке почуття, будь-яка дія заразна» та що «почуття відповідальності, яке стримує завжди окремих індивідів, зовсім зникає у натовпі» [21, с. 162].

Як зазначав Р.К. Мертон, «зростаюча частота девіантної, але «успішної» поведінки прагне применшити та (як крайня можливість) відмінити законність інституціональних норм для інших у системі. Таким чином, цей процес розширює ступінь аномії всередині системи настільки, що інші люди, які не реагували у формі девіантної поведінки, за відносно слабкої аномії, стикаючись із першими, починають учиняти так само, так аномія поширюється та інтенсифікується» [1, с. 305].

Кримінальні практики озвичаються та набувають інституціоналізованих ознак. Після зміни влади в Україні у 2014 р. у ЗМІ все частіше почали з'являтися повідомлення про нелегальний видобуток бурштину та зіткнення правоохоронців зі старателями. Дійшло до того, що бурштинокопачі щиро обурювалися тим, що правоохоронці намагалися закрити їхній нелегальний промисел. Як зазначив голова однієї з районних адміністрації Полісся, «люди роками займалися видобутком бурштину, платили міліції та всі жили спокійно. А тепер ті, хто брав з людей гроші, раптом почали стріляти та намагалися вирішити це питання силовими методами» [22].

Згідно з П. Бергером та Т. Лукманом, будь-яка людська діяльність піддається хабітуалізації, або озвичаюванню, під час якої «дія, яка часто повторюється, стає зразком, згодом вона може бути відтворена з економією зусиль та фактично усвідомлена як зразок її виконавцем» [23, с. 90–91].

Кримінальні практики з незаконним видобутком бурштину в очах мешканців окремих районів Полісся набули інституціоналізованих ознак та стали сприйматися як соціальна «норма». У даному разі йдеться про звичайних громадян країни, які засвоїли протиправні практики і вже не бажають їх позбавлятися, відстоюючи своє право на зайняття ними попри ту шкоду, яку вони наносять державі.

Отже, масові кримінальні практики зазнали хабітуалізації та стали повсякденним явищем

у житті мешканців окремих районів Полісся, а самі актори, які залучені до даних практик, уже настільки впевнені у правоті своїх дій, що, не боячись, погрожують та чинять спротив представникам влади [24].

Через хабітуалізацію кримінальних практик, які у суспільній свідомості місцевих жителів перетворилися на своєрідну соціальну «норму», вирішення проблеми незаконного видобутку бурштину може зіштовхнутися зі спротивом не лише корумпованої верхівки та криміналітету, а й звичайних громадян.

Неспроможність правоохоронних органів та у цілому органів влади на місцях контролювати криміногенну ситуацію та їх залученість до протиправних практик. Протягом останніх декількох років функції правоохоронної системи у протидії незаконному видобутку бурштину переважно зосереджувалися навколо припинення діяльності стихійних або несистемних старателів, копачів або так званих «партизан». Безумовно, частина правоохоронців сумлінно виконувала свою роботу за складних обставин. Водночас у цілому правоохоронна система була не здатна втримати ситуацію під контролем і для неї вона стала позаштатною.

Означена в таких масштабах ситуація була б неможливою без сприяння та зацікавленості у незаконному видобутку бурштину з боку органів влади як на місцевому, так і на центральному рівні [16; 25]. Яскравими підтвердженнями даної тези є, наприклад, результати операції «Бурштин», під час проведення якої було затримано низку представників правоохоронних органів, зокрема з таких структур, як МВС, СБУ та прокуратури [26; 27], або випадки пропуску через українську митницю контрабандних партій бурштину на значні суми та їх затримка вже прикордонниками Польщі або Словаччини [28; 29].

Поняття «функції», «дисфункції» та «нефункціональність» використовуються у теорії структурно-функціонального аналізу Р.К. Мертонна. Зокрема, американський соціолог зазначає, що «функції – це ті спостережувані наслідки, котрі сприяють адаптації або пристосуванню даної системи», «дисфункції – це ті спостережувані наслідки, котрі зменшують пристосування або адаптацію системи» та «нефункціональні наслідки, «які просто байдужі для системи, яка розглядається» [1, с. 414].

Таким чином, у діяльності правоохоронних структур, органів державного управління та місцевого самоврядування в районах незаконного видобутку бурштину мала місце не лише функціональність, а й дисфункціональність та нефункціональність.

Криміналітет постає чинником, який впливає на ситуацію. Як і будь-який інший різновид незаконної діяльності, нелегальний

видобуток бурштину потрапляє у поле зору кримінальних структур, які намагаються взяти його під свій контроль. Сфера незаконного видобутку бурштину поділена між окремими групами криміналітету. Також власні частки мають представники місцевої та центральної влади, правоохоронних структур тощо. Криміналітет стає одним із чинників, який впливає на ситуацію навколо незаконного видобутку бурштину на Поліссі.

У даному разі варто звернути увагу на те, що організована злочинність має інституційні ознаки та низкою дослідників трактується як соціальний інститут [30, с. 195].

Згідно з концепцією Нобелівського лауреата з економіки Дж.М. Б'юкенена, організована злочинність не зацікавлена у поширенні традиційної дрібної злочинності, представники якої для організованих злочинців є конкурентами. Отже, у даному разі монополія на кримінальну діяльність у цілому стримує розповзання злочинності [31]. Організований криміналітет та корумповані силовики контролюють нелегальний бурштиновий промисел і не дають можливості займатися ним стихійним та неорганізованим копачам або мийникам (так званим «партизанам»).

До основних функцій, які виконують кримінальні структури, належить розподіл території між старателями, збір із них грошей та передача отриманих коштів і видобутого бурштину організаторам незаконного бізнесу [32]. Також криміналітету належать дозвілля (надання так званого «білету»), контролююча та охоронна функції, зокрема охорона периметру території бурштинового промислу, захист старателів від інших кримінальних елементів, правоохоронних структур, просто від сторонніх очей, наприклад від цікавих журналістів.

Ситуація погіршується через конфлікти кримінальних угруповань між собою та конфлікти між криміналітетом та правоохоронцями за контроль над бурштиновим бізнесом («кришування»), а також між кримінальними групами, правоохоронцями та місцевим населенням. Наприклад, як це було у травні 2014 р., коли кримінальники на чолі з представником депутатського корпусу намагалися взяти під контроль видобуток бурштину в одному з поліських районів, але наштовхнулися на рішучу відсіч із боку місцевих [33]. Цей випадок засвідчив, що організованому криміналітету не завжди вдається взяти гору у боротьбі зі стихією масових кримінальних практик та доводиться відступати.

Ще один чинник вплинув на масове охоплення населенням окремих районів Полісся незаконним видобутком бурштину. До 2014 р. бурштиновий промисел контролювався сім'єю президента Януковича [33] та перебував під захистом правоохоронної

системи. Характеризуючи кримінальні процеси в українському суспільстві, соціолог І. Руценко зазначав, що на той момент до влади в країні прийшла «кримінальна еліта», яка отримала монополіне право контролю над усіма сферами суспільства [34]. Із утратою «кримінальною елітою» влади в країні у бурштиновому бізнесі утворився вакуум, який було заповнено масовими кримінальними практиками місцевого населення.

Висновки з проведеного дослідження.

Незаконний видобуток бурштину вже призвів до порушення екосистеми окремих районів регіону та перетворення місць нелегального видобутку на зону екологічної катастрофи внаслідок пошкодження поліських земель, які нині потребують рекультивації. Держава зазнала економічних утрат через незаконний видобуток та потрапляння вилучених від бурштинового бізнесу коштів до рук корумпованих можновладців, силовиків та криміналітету, а не до державного бюджету.

Бурштинова лихоманка призвела до руйнування підвалин суспільного життя, зростання соціальної напруженості в регіоні, підвищеної конфліктогенності в місцевих громадах, «бурштинових війн» та погіршення криміногенної ситуації, а також поширення інших різновидів девіантної поведінки серед населення у районах незаконного видобутку бурштину. Наявність слабо контрольованих районів на Поліссі у вигляді «бурштинових республік» створила загрозу дестабілізації ситуації в регіоні, чим можуть скористатися зовнішні сили.

Водночас є й перші ознаки певного оздоровлення ситуації внаслідок державних кроків із правового врегулювання даної проблеми, які викликають стриманий оптимізм. Так, на момент написання статті були проведені перші в Україні електронні аукціони, за результатами яких було отримано спецдозволи на користування надрами для видобутку бурштину на двох ділянках у Рівненській області. За розроблення та легальне користування цими бурштиноносними ділянками до державного бюджету надійде понад 40 млн грн [35]. Загалом від легального видобутку бурштину цього року очікується поповнення держбюджету на пів мільярда гривень [35].

Усвідомлюючи власну вразливість, особи, які займаються нелегальним видобутком бурштину, намагаються вкласти отримані від незаконної діяльності кошти у власний добробут, легальне підприємництво, а також у місцеву інфраструктуру, соціальну сферу тощо. Наприклад, кошти, які надходять від нелегального бурштинового промислу за відсутності інших джерел фінансування, йдуть на розвиток окремих населених пунктів бурштиноносних районів, на потреби громад тощо. Не залишаються осторонь бурштинокопачі й від загаль-

нодержавних та загальносуспільних проблем, виділяючи, наприклад, кошти на армію тощо. Тобто у даному разі може йтися про те, що «девіації не обов'язково дисфункціональні для соціальної системи» [1, с. 234].

Таким чином, бурштинова лихоманка є прикладом масових кримінальних практик, на тлі яких соціальні інститути перестають виконувати свої функції. Кримінальні практики виходять за межі кримінального андеграунду та охоплюють широкі верстви населення. Соціальні групи, які до цього часу не були пов'язані з кримінальними практиками, масово долучаються до протиправної поведінки. Важливе місце у даному зсуві від соціальної норми до патології відіграють економічні, а також соціальні, правові тощо чинники, які утворюють підґрунтя для такої трансформації. Дослідження подібних явищ видається перспективним із погляду з'ясування природи соціальних відхилень, особливо тих їхніх форм, які носять масовий характер. Подальший розгляд даної проблематики також є перспективним у контексті пошуку шляхів та розроблення механізмів відновлення соціального порядку. Сам феномен масового поширення соціально негативних практик містить перспективи подальшого розгляду як у рамках соціологічної науки, так і в рамках інших наукових дисциплін, пов'язаних із вивченням девіантної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мертон Р.К. Социальная теория и социальная структура. Москва : АСТ, 2006. 873 с.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд / пер. с фр., с сокр. ; под ред. В.А. Базарова. Москва : Мысль, 1994. 399 с.
3. Козер Л. Функции социального конфликта / пер. с англ. О.А. Назаровой. Москва : Дом интеллектуальной книги, 2000. 208 с.
4. Ритцер Дж. Современные социологические теории ; 5-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 688 с.
5. Беккер Г.С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории / пер. с англ. ; сост., науч. ред., послесл. Р.И. Капелюшниковой ; предисл. М.И. Левина. Москва : ГУ ВШЭ, 2003. 672 с.
6. Волков В.В. О концепции практик(и) в социальных науках. *Социологические исследования*. 1997. № 6. С. 9–23.
7. Тард Г. Законы подражания / пер. с франц. Москва : Академический проект, 2011. 304 с.
8. Гилинский Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» : монография ; 3-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : Алет Пресс, 2013. 650 с.
9. Дрьомін В. Злочинність як соціальна практика: теоретико-методологічне обґрунтування. *Порівняльно-аналітичне право*. 2015. № 6. С. 259–263.
10. Рибінська І. Нелегальний видобуток бурштину: історія безрезультатної боротьби. URL :

<https://www.slovoidilo.ua/2019/11/13/stattja/polityka/nelehalnyj-vydobutok-burshtynu-istoriya-bezrezultatnoyi-borotby>.

11. Вебер М. Основные социологические понятия. *Социологическое обозрение*. 2008. Т. 7. № 2. С. 89–127.

12. Кримінальний кодекс України. *Верховна Рада України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text>.

13. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення законодавства про видобуток бурштину та інших корисних копалин». *Верховна Рада України*. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/402-20#Text>.

14. Закон про бурштин: що саме він змінює. URL : <https://www.epravda.com.ua/news/2019/12/20/655114/>.

15. Оцінка громадянами ініціатив нової влади. *Центр Разумкова*. URL : <http://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/otsinka-gromadianamy-initsiatyv-novoi-vlady>.

16. Матчук В. Бурштинова лихоманка: хто винен і що робити? *Українська правда*. 2016. 29 червня. URL : <https://www.pravda.com.ua/columns/2016/06/29/7113200/>.

17. Соколовський В. Чи настане край бурштиновим війнам? *Дзеркало тижня*. 2015. 5 червня. URL : http://gazeta.dt.ua/business/chi-nastane-kray-burshtinovim-viynam-_html.

18. Бурштин України (продовження рубрики «Мінерали України»). *Державна служба геології та надр України*. URL : <https://www.geo.gov.ua/burshtin-ukra%D1%97ni-prodovzhennya-rubriki-minerali-ukra%D1%97ni/>.

19. Мацуй В. Бурштинове Полісся – «дурні землі», «п'яний ліс» і «місячний ландшафт». Назавжди? *Дзеркало тижня*. 2017. 24 березня. URL : https://dt.ua/energy_market/burshtinove-polissya-durni-zemli-p-yaniy-lis-i-misyachnij-landshaft-nazavzhd-_html.

20. Немає в Україні такої сили, яка зможе припинити незаконний видобуток бурштину, – журналіст. *Громадське радіо*. 2018. 30 березня. URL : <https://hromadske.radio/podcasts/hromadskeradio/nemaye-v-ukrayini-takoyi-sily-yaka-zmozhe-prypnyty-nezakonny-vydobutok-burshtynu-zhurnalist>.

21. Лебон Г. Психология народов и масс. Санкт-Петербург : Макет, 1995. 316 с.

22. Милиція 20 лет крышевала добычу янтаря, а теперь людей силой ломает. URL : <http://nardep.org.ua/news/16427>.

23. Бергер П., Луман Н. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва : Медиум, 1995. 323 с.

24. Копатели янтаря побили милицию. Нацгвардия и «Грифон» применили травматiku. URL : http://www.ukrinform.ua/rus/news/kopateli-yantarya-pobili-militsiyu-natsgvardiya-i-grifon-primenili-travmatiku_1770430.

25. Схема зловживання впливом нардепами в питаннях видобутку бурштину. *Національне антикорупційне бюро України*. URL : <https://nabu.gov.ua/open-office/biblio/schemes/shema-zlovzhivannya-vplyvom-nardepamy-v-pytannya-vydobutku-burshtynu>.

26. Операція «Янтарь»: к преступной группировке были причастны представители СБУ, прокуратуры, МВД. URL : <https://www.segodnya.ua/regions/lvov/operaciya-yantar-k-prestupnoy-gruppirovke-byli-prichastny-predstaviteli-sbu-prokuratury-mvd-730360.html>.

27. Леоніюк Д. Как проходила спецоперація «Янтарь»: самая масштабная и секретная в истории украинских спецслужб. URL : <https://www.currenttime.tv/a/27841362.html>.

28. Голуб М. (Не)контрабанда янтаря на Волини: преступление и наказание URL : https://zik.ua/ru/news/2018/05/25/nekontrabanda_yantarya_na_voliny_prestuplenye_u_nakazanye_1331965.

29. Закарпатські прикордонники пропустили до Словаччини 700 кг нелегального бурштину. URL : https://zaxid.net/zakarpatski_prikordonniki_propustili_do_slovachchini_700_kg_nelegalnogo_burshtinu_n1493049.

30. Сердюк О.О., Дедуріна К.Г. Організована злочинність: інституційні ознаки. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2011. № 948. С. 194–197.

31. Buchanan J.M. A Defence of Organized Crime? URL : <https://sorbonne.pierre-kopp.com/downloads/1974%20BUCHANAN%20A%20defense%20of%20organized%20crime.pdf>.

32. По делу «янтарной мафии» в Киеве задержан криминальный авторитет «Ушатый». URL : <http://strana.ua/news/21182-po-delu-yantarnoj-mafii-v-kyeve-zaderzhan-kriminalnyj-avtoritet-ushatyj.html>.

33. Іванченко Т. «Бурштинова народна республіка». Західний український фронт. *Українська правда*. 2016. 21 березня. URL : <https://www.pravda.com.ua/articles/2016/03/21/7102793/>.

34. Рущенко І.П. Від кримінальної революції до кримінального суспільства *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2014. № 2. С. 3–22.

35. Омелянчук І. Сонячний камінь у білому статусі. *Урядовий кур'єр*. 2020. 22 липня. URL : <https://ukurier.gov.ua/uk/articles/sonyachnij-kamin-u-bilomu-statusi/>.

СЕКЦІЯ 5

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN ADOLESCENCE

Стаття містить теоретичне обґрунтування, методичні засади та результати експериментального дослідження. Авторами сформульована мета статті, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці взаємозв'язку емоційного інтелекту з психологічним благополуччям у юнацькому віці. У ході аналізу поняття «емоційний інтелект» встановлено, що він полягає в здатності переробляти інформацію, визначати значення емоцій, їх зв'язки один із одним, використовувати емоційну інформацію як основу для мислення і прийняття рішень. Аналіз поняття «психологічне благополуччя» довів, що він є інтегральним показником ступеня спрямованості людини на позитивне функціонування особистості (особистісного зростання, самоприйняття, позитивних стосунків з оточуючими, досягнення мети), ступінь реалізованості виражається у відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям.

Під час аналізу експериментальних результатів розкрито наукові уявлення про взаємозв'язок емоційного інтелекту та психологічного благополуччя в юнаків. Діагностика здійснювалася на основі методики Н. Холла (дослідження емоційного інтелекту) і діагностики психологічного благополуччя за К. Ріфф. У процесі дослідження встановлено, що в значній кількості юнаків існують проблеми з розумінням свого емоційного стану, емоційного стану оточуючих людей і з регуляцією емоцій. Також виявлено взаємозв'язок між емоційним інтелектом і психологічним благополуччям за коефіцієнтом кореляції Пірсона. З'ясовано, що емоційний інтелект має значні кореляційні зв'язки з психологічним благополуччям. Тобто, чим вищий рівень емоційний інтелекту, тим вищий рівень психологічного благополуччя юнаків. Отже, авторами доведено, що низький рівень емоційного інтелекту негативно позначається на психологічному благополуччі юнаків.

Ключові слова: юнацький вік, емоційний інтелект, психологічне благополуччя, кореляційний аналіз.

The article contains theoretical substantiation, methodical bases and results of experimental research. The authors formulate the purpose of the article, which is to theoretically substantiate and experimentally test the relationship between emotional intelligence and psychological well-being in adolescence. In the analysis of the concept of "Emotional Intelligence" it was found that it consists in the ability to process information, determine the meaning of emotions, their relationship with each other, use emotional information as a basis for thinking and decision making. Analysis of the concept of "Psychological well-being" proved that it is an integral indicator of the degree of human orientation to the positive functioning of the individual (personal growth, self-acceptance, positive relationships with others, achieving goals), the degree of realization is expressed in happiness, self-satisfaction and life. The analysis of the experimental results revealed scientific ideas about the relationship between emotional intelligence and psychological well-being in young men. Diagnosis was based on the method of N. Hall (study of emotional intelligence) and the diagnosis of psychological well-being by K. Riff. In the course of the research it was established that a significant number of young people have problems with understanding their emotional state, the emotional state of others and with the regulation of emotions. Pearson's correlation coefficient was also found to be related to emotional intelligence and psychological well-being. Emotional intelligence has been found to have significant correlations with psychological well-being. That is, the higher the level of emotional intelligence, the higher the level of psychological well-being of young people. Thus, the authors proved that a low level of emotional intelligence negatively affects the psychological well-being of young people.

Key words: adolescence, emotional intelligence, psychological well-being, correlation analysis.

УДК 159.942

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.9>

Бужинська С.М.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього
менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Кривошей К.Ю.

студент IV курсу психолого-
педагогічного факультету
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми. Процеси глобалізації в усіх сферах людського існування вивели особистість на новий рівень пошуку актуалізації. Відтепер сучасні розвинені країни можуть похвалитися таким рівнем добробуту, за якого пріоритетне місце посідає комфортне, щасливе життя, розвиток та актуалізація

потенціалу кожного індивіда. Сучасна людина прагне до особистого самовдосконалення, робить особистий комфорт і щастя важливим аспектом свого існування.

Питання дослідження психологічного благополуччя набула своєї популярності у ХХ ст. завдяки дослідженням А. Уотермана, К. Ріфф,

Б. Сінгера, М. Селігмана, Р. Райана, Е. Десі, Н. Бредберна й інших. Варто зазначити, що ця проблема вперше вивчалася ще в роботах таких античних філософів, як Арістип та Аристотель, що пояснює значимість цього феномена для людства [4].

Незважаючи на тенденцію ізоляції людини від суспільства через розвиток технічної сфери існування, людина залишається «суспільною твариною», як і за часів Аристотеля, тому психологічне благополуччя та самоактуалізація людини можливі лише в умовах соціального існування суб'єкта (Д. Векслер, Х. Гарднер, Р. Торндайк, Дж. Мейер, Д. Каруз, Р. Бар-Он). Виходячи із цього, на нашу думку, важливим завданням сьогодення є вивчення взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту людини й психологічним благополуччям саме в юнаків, бо юнацтво є особливим періодом у житті людини, який посідає важливе місце у формуванні та розвитку багатьох психологічних і соціальних аспектів життя. Також цей період особливий тим, що особистість збагачує свій психічний досвід, формує свою індивідуальність і своє Я, соціалізується, робить величезні кроки в професійному спрямуванні [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розглядаючи сучасні моделі емоційного інтелекту, неможливо оминати модель «множинного інтелекту» Х. Гарднера, яка отримала свій розвиток завдяки дослідженням Д. Векслера. Модель «множинного інтелекту» Х. Гарднера включає в себе сім основних підвидів (форм) інтелекту, серед яких поряд із традиційними вербальним і логіко-математичними, входить ще просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний інтелект [7].

Усвідомлюючи значимість міжособистісного спілкування, що зростає, і підкреслюючи його високу роль для керівного складу, Р. Торндайк уперше написав про «соціальний інтелект» для позначення «далекоглядності в міжособистісних відносинах» [2].

Продовжуючи ідею Р. Торндайка, Г. Олпорт з'єднав соціальний інтелект зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати найвірогідніші їх реакції. Г. Олпорт визначав соціальний інтелект як «особливий соціальний дар». Тобто соціальний інтелект забезпечує гладкість у взаєминах із людьми, його продуктом бачив соціальне пристосування. Г. Айзенк дотримувався думки, що «соціальний інтелект проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації» [2].

У вітчизняній психології ключові ідеї, що сприяють становленню поняття «емоційний інтелект», представлені в роботах Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва [4].

Розвиваючи ідеї Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейн відзначав, що мислення – це ні що інше, як єдність емоційного та раціонального, але описані Л.С. Виготським ідеї не отримали належного розвитку на сучасному етапі психологічної науки. У дослідженнях О.М. Леонтьєв демонструє афективність регуляції мислення. Учений стверджував, що афективність становить лише одну, особливу сторону процесів, якими є ті пізнавальні процеси, що відображають – нехай по-своєму – дійсність. С.Л. Рубінштейн розглядає емоції як «єдність переживання й пізнання», на його думку, інтелектуальний процес неможливий без участі емоцій [2; 4].

Щодо зарубіжних досліджень, то Дж. Мейером, П. Сэловейем і Д. Карузо запропонували початковий варіант моделі емоційного інтелекту, розглядали його як певну структуру, що вибудовує ієрархію, рівні якої освоюються в онтогенезі послідовно. Дещо іншу думку мали Е. Фернхем і К.В. Петридес, які розглядали його одночасно як здатність і як рису [9].

Отже, розвиток уявлень про «емоційний інтелект» можна описати так. Модель П. Сэловейя і Дж. Мейера включала в себе тільки когнітивні здібності, пов'язані з переробкою емоційної інформації. Пізніше відбулося зрушення в трактуванні поняття емоційного інтелекту в бік посилення ролі особистісних характеристик [9].

Психологічне благополуччя має два протилежні погляди, які сягають своїми коренями в античність. Перший підхід – гедоністичний, розглядає психологічне благополуччя з погляду задоволеності й незадоволеності суб'єкта (Арістип 5–4 ст. до н. е.). У щасті Арістип бачив не просто мотив життєдіяльності людини, а й мету. Схожого бачення щастя дотримувалися й інші філософи, такі як Т. Гоббс, І. Бентам. Саме в межах гедоністичного напрямку дослідження психологічного благополуччя здійснювали такі науковці, як Д. Канеман, Н. Бредберн та Е. Дінер. Вони описували це явище в термінах задоволеності-незадоволеності; їхні дослідження спрямовані на пошук шляхів отримання задоволення (досягнення щастя) [1; 5].

Психологічне благополуччя в межах евдемоністичного напрямку розглядали А. Уотерман, К. Ріфф, Б. Сінгер, А. Макгрегор, М. Селігман, Р. Райан, Е. Десі й інші. Під психологічним благополуччям вони розуміли особистісне зростання, самоактуалізацію та самореалізацію суб'єкта [9].

Інтерес до психологічного благополуччя як до об'єкта наукового дослідження виник у другій половині ХХ століття й пов'язаний з актуалізацією проблем психічного та психологічного здоров'я особистості. Цей феномен розглядався в межах понять «здоров'я» та «хво-

роба», але після публікації монографії «Структура психологічного благополуччя» 1969 р. Н. Бредберна психологічне благополуччя розуміється як суб'єктивне відчуття щастя індивідом, його задоволеність життям [6].

Продовжуючи вчення Н. Бредберна, уперше поняття «суб'єктивне благополуччя» застосував Е. Дінер. На думку Е. Дінера, структура суб'єктивного благополуччя складається з трьох компонентів: задоволення, неприємні емоції й приємні емоції [6].

Отже, аналіз літературних джерел дав нам змогу стверджувати, що питання щодо вивчення емоційного інтелекту та психологічного благополуччя ґрунтовно розроблені, проте залишається ще низка питань, на які наука намагається знайти відповіді. Серед таких питань виокремлюємо вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту з психологічним благополуччям у студентському віці.

Постановка завдання. Виходячи з вищезначеного, убачаємо мету статті – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити взаємозв'язок емоційного інтелекту з психологічним благополуччям у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприкінці ХХ століття в науковому співтоваристві викликало багато дискусій і суперечок поєднання понять «емоції» й «інтелект». Науковці вважали, що інтелект – це здатність, а унікальних здібностей, пов'язаних з емоціями, не існує [4].

У 1990 році Дж. Мэйером, П. Сэловейем і Д. Карузо запропонований початковий варіант моделі емоційного інтелекту, а в 1995 році ідея набула поширення в книзі журналіста та психолога Д. Гоулмана [7]. Фундаментом для Дж. Мэйера, Д. Карузо й П. Сэловейа у створенні поняття емоційного інтелекту, а в подальшому й першої моделі емоційного інтелекту слугувала концепція Х. Гарднера [9]. Емоційний інтелект був визначений як здатність ідентифікувати власні емоції й емоції оточуючих, уміння використовувати цю інформацію та являв собою структуру, що вибудовує ієрархію, рівні якої освоюються в онтогенезі послідовно.

Пізніше з'явилися інші моделі емоційного інтелекту, які становлять інший погляд на емоційний інтелект. Найбільш відомою є модель Р. Бар-Она й Д. Гоулмена, що заснована на уявленнях П. Сэловея і Дж. Мэйера, але до цих уявлень Д. Гоулмен додав ще кілька компонентів: ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Тобто він поєднав пізнавальні здібності, які входили в модель П. Сэловея і Дж. Мэйера, з особистісними характеристиками [7]. Модель «емоційного інтелекту» Р. Бар-Она передбачає трактування поняття як сукупності когнітивних здібностей, знань і компетентностей, що створюють людині можливості для ефективною життєдіяльності [8].

Отже, аналіз наукових розвідок дав нам змогу дійти висновку, що «емоційний інтелект» розуміється як здатність переробляти інформацію, визначати значення емоцій, їх зв'язки один із одним, використовувати емоційну інформацію як основи для мислення та прийняття рішень.

Щодо психологічного благополуччя, то сьогодні однією з найбільш актуальних теорій психологічного благополуччя є теорія К. Ріффа, що за своєю сутністю об'єднує різні психологічні теорії: самоповага, самоприйняття А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Олпорта; концепцію індивідуалізації К.Р. Юнга; прийняття власного минулого, що описане Е. Еріксоном. Це послугувало підставою для створення оригінального методу психотерапії і шкал опитувальника й набуло широкого розповсюдження [3].

Психологічне благополуччя К. Ріффа розглядала як інтегральний показник ступеня спрямованості людини на реалізацію позитивного функціонування (особистісного зростання, самоприйняття, мети в житті, позитивних стосунків з оточуючими), що виражається у відчутті щастя, задоволеності собою та власним життям. К. Ріффа розуміла під емоційним благополуччям переживання щастя й позитивних емоцій, а також позитивне функціонування, що спираються на особистісні характеристики, пророкують благополуччя їх власникам [1; 5].

Дослідницький підхід К. Ріффа є найпершою спробою виділити особистісні характеристики, які необхідні для повноцінного та благополучного функціонування особистості, вона мала думку, що особистісні характеристики – це психологічні блага, якими повинна володіти кожна щаслива людина. На думку К. Ріффа, шлях до відновлення, одужання та профілактики негативних наслідків у майбутньому лежить не в лікуванні негативних симптомів, а саме в посиленні позитивних характеристик особистості [1; 5].

Пізніше К. Ріффа до своєї концепції додала поняття соціального благополуччя, під яким вона розуміла соціальну взаємодію особистості з іншими людьми. Водночас із психологічним благополуччям, на її думку, соціальне благополуччя – це ще один аспект позитивного існування особистості [3].

Виходячи з теоретичного аналізу, ми зробили висновок, що юнацький вік є сенситивним для формування світогляду, особистісного та професійного самовизначення, усвідомлення власної значущості, комунікативних навичок, а тому дуже важливо проаналізувати формування саме в цьому віковому періоді таких значущих психологічних феноменів, як емоційний інтелект і психологічне благополуччя, і вивчити їх каузальний зв'язок між собою.

З метою дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту з психологічним благополуччям у юнацькому віці нами проведено

експериментальне дослідження у 2019–2020 навчальному році на базі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Респондентами виступили студенти педагогічного профілю навчання віком від 18 до 21 року, загальна кількість досліджуваних – 30 осіб.

У ході дослідження нами використано такий психодіагностичний інструментарій:

1. Методика діагностики «емоційного інтелекту» Н. Холла, яка дає змогу виявити здібності особистості розуміти взаємини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень.

2. Опитувальник К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя», який дає можливість виміряти суб'єктивну й об'єктивну сторону психологічного благополуччя.

Проаналізувавши отримані бали за допомогою розподілу результатів за рівнями та обчисленнями середнього арифметичного значення за методикою діагностики «емоційного інтелекту» Н. Холла, ми отримали такі результати (таблиця 1).

Таблиця 1
Розподіл середнього арифметичного рівня емоційного інтелекту у випробуваних

Юнаки з групи	Середнє арифметичне	Рівень
1 курс	34	Низький
2 курс	26.5	Низький
3 курс	67.4	Середній
СА всіх юнаків	42,4	Середній

Аналізуючи середній арифметичний показник рівня емоційного інтелекту всіх випробуваних юнаків, можемо зробити висновок, що в середньому рівень емоційного інтелекту в респондентів має 42,4 бали, що є середнім показником. Низькі результати показали юнаки 1 курсу (у середньому 34 бали) та юнаки 2 курсу (26,5 бали в середньому).

Неможливо спростувати той факт, що більшість випробовуваних виявили низький рівень емоційного інтелекту, цей факт лише підтверджує наявність проблеми з розумінням власних емоцій та емоційного стану інших людей у юнаків і звертає нашу увагу на актуальність цього питання й на необхідність розвитку емпатії та рефлексії в студентів-юнаків. На нашу думку, це пов'язано з тим, що 8 досліджуваних, як опитані, є студентами лише першого курсу, розвиток їхнього емоційного інтелекту, комунікативних навичок і самоаналізу ще попереду, адже розвиток вищезгаданих умінь є важливою частиною їхньої професійної діяльності. Цікаво й те, що їхні випробовувані старші колеги з 3 курсу показали досить високі

результати з діагностування рівня емоційного інтелекту.

Діагностика за опитувальником «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф дала нам змогу отримати такі результати (таблиця 2).

Таблиця 2
Розподіл середнього арифметичного рівня психологічного благополуччя у випробуваних

Юнаки з групи	Середнє арифметичне	Рівень
1 курс	337	Середній
2 курс	332.5	Середній
3 курс	348	Середній
СА всіх юнаків	339	Середній

Аналізуючи середній арифметичний показник рівня психологічного благополуччя всіх опитаних юнаків, ми бачимо, що всі групи опитуваних мають середній показник (339 балів). У середньому юнаки з 2 курсу мають 332,5 бали, трохи вищий результат у студентів 1 курсу (337 балів) і найвищий показник знову мають студенти з 3 курсу (348 балів), що лише на 5 пунктів нижче за високий рівень психологічного благополуччя. З огляду на середній арифметичний результат усіх груп респондентів, ми знову констатуємо середній рівень психологічного благополуччя.

Наступним кроком вважаємо за необхідне визначити рівень кореляційних зв'язків між отриманими результатами діагностичних методик за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона.

Зробивши статистичні розрахунки щодо пошуку коефіцієнту кореляції Пірсона між емоційним інтелектом і психологічним благополуччям, ми отримали результати, що підтвердили наші очікування щодо кореляційних зв'язків між цими двома психологічними феноменами ($r = 0,637814$; $p < 0,05$), що означає, що, чим вищий рівень емоційного інтелекту в юнаків, тим вищий рівень їхнього психологічного благополуччя, тобто між цими двома психологічними феноменами існує пряма залежність.

Висновки з проведеного дослідження. Отримані в процесі дослідження теоретичні та експериментальні результати дали нам змогу сформулювати такі висновки:

1. Теоретично доведено, що емоційний інтелект формується в ході життя людини під впливом низки факторів, які зумовлюють його рівень і специфічні індивідуальні особливості: когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації); уявлення про емоції (як про цінності, як про важливі джерела інформації); особливості емоційності (емоційна стійкість, чутливість тощо).

2. Дослідження проблеми емоційного інтелекту в юнаків дало нам змогу стверджувати, що в значній кількості юнаків існують проблеми з розумінням свого емоційного стану, емоційного стану оточуючих людей і з регуляцією емоцій. Лише незначна частина респондентів продемонструвала високий рівень емоційного інтелекту, що вказує на важливість вивчення цієї проблеми та розвитку емоційного інтелекту в студентів юнацького віку.

3. У процесі вивчення психологічного благополуччя в юнацькому віці встановлено, що більшість досліджуваних має середній або високий рівень психологічного благополуччя, а кожен п'ятий досліджуваний юнак продемонстрував низький рівень. У середньому юнаки мають середній рівень психологічного благополуччя, що також вказує на важливість подальшого дослідження цього питання.

4. Провівши кореляційний аналіз отриманих результатів, ми встановили кореляційний зв'язок між емоційним інтелектом і психологічним благополуччям у юнацькому віці, який означає, що, чим вищим є рівень емоційного інтелекту в юнаків, тим вищий рівень їхнього психологічного благополуччя. Тобто доведено, що низький рівень емоційного інтелекту негативно позначається на психологічному благополуччі юнаків.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в детальному розгляді таких науково-практичних проблем: розвиток творчих здібностей, підвищення опору до стресу, підвищення рівня психологічного благополуччя юнаків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аршава І.Ф., Носенко Д.В. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти. *Вісник ДНУ. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2012. Вип. 18. № 9/1.
2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005.
3. Кологривова Е.І. Вплив особистісних прагнень на переживання суб'єктивного благополуччя. *Соціальна психологія*. 2006. № 5.
4. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003.
5. Олександров Ю.М. Компоненти благополуччя особистості як прояви та детермінанти психологічного здоров'я. *Психологічні перспективи*. 2009. Вип. 14.
6. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *J. of Personality and Social Psychology*. 1995. № 68.
7. Gardner H. *Multiple Intelligences*. N.Y., 1993.
8. Goldberg C. Why Hamlet couldn't love. *Psychoanal. And Psychother. Intelligence*. 1991. Vol. 9. № 1.
9. Mayer J.D., Salovey P. *Emotional Intelligence*. N.Y., 2005.

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДИТИНИ

INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL FACTORS ON THE FORMATION OF A CHILD'S CREATIVE ABILITIES

У статті розглянуто вплив психологічних факторів на формування творчих здібностей особистості. Обґрунтовано необхідність розвитку творчої особистості у зв'язку зі змінами в технологіях і подальшому науковому прогресі. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження, присвячені цій темі. Дослідницький фокус спрямовано на аналіз умов, які можуть стати дієвими щодо формування творчої особистості. Розглядаються питання створення розвивального середовища задля сприяння розвитку задатків дитини. Аналізуються психолого-педагогічні умови, які можуть стати дієвими щодо формування творчої особистості. Вивчаються питання формування творчих здібностей дитини залежно від віку. Приділяється увага факторам, що впливають на розвиток творчих здібностей у сімейному середовищі.

Науковці схильні розглядати генезу творчих здібностей як процес, що має індивідуальну специфіку залежно від умов. Пошуковим є питання, чи є конкретний перелік особливостей, які сприяють розвитку потенціалу обдарованості. Виявлено, що найбільш часто згадуваними якостями особистості обдарованої дитини, які сприяють розвитку потенціалу, є працьовитість, наполегливість у досягненні мети, розвинене цілепокладання, почуття справедливості, почуття гумору. Однак, крім позитивних рис особистості, в обдарованих дітей можуть зустрічатися риси особистості, що гальмують розвиток здібностей. Науковці зазначають, що прояв тих чи інших рис особистості може бути зумовлено типом обдарованості. Найбільше впливають на формування обдарованості Я-концепція, самооцінка та мотивація діяльності. Також важливими факторами, які впливають на формування особистості, є самооцінка та підтримка оточуючими її здібностей. З'ясовано, що системоутворювальним чинником у проблемі розвитку здібностей є сама особистість.

Визначено основні фактори, що впливають на розвиток творчих здібностей. До них зараховано такі: високий рівень загальних здібностей, який проявлявся в здібностях до навчання; позитивний вплив мікросередовища.

Ключові слова: особистість, творча особистість, формування особистості, творчий потенціал, обдарованість.

The article deals with the influence of psychological factors on the formation of a personality's creative abilities. The need for developing a creative personality due to changes in technologies and further scientific progress has been substantiated. Psychological and pedagogical studies dedicated to this subject have been analysed. The research focus is on analysing the conditions that can become efficient in formation of a creative personality. The issues of creating a developing environment to promote the development of a child's makings have been considered. Psychological and pedagogical conditions which can become efficient in forming a creative personality have been analysed. The questions of formation of a child's creative abilities depending on the age have been considered. Attention is paid to the factors that influence the development of creative abilities in a family environment.

Scientists tend to view the genesis of creative abilities as a process that has individual specificity depending on the conditions. The research question is whether there is a specific list of traits that contribute to the development of giftedness. It has been revealed that the most frequently mentioned traits of a gifted child's personality that contribute to the potential development are hard work, persistence in achieving a goal, developed goal-setting, sense of justice, sense of humour. However, in addition to positive personality traits, gifted children may have personality traits that inhibit the development of abilities. Scientists say that the manifestation of specific personality traits may be conditioned by a type of giftedness. The formation of giftedness is influenced most of all by Self-concept, self-esteem and motivation for an activity. Also important factors affecting a personality formation is self-esteem and support of his or her abilities by surrounding persons. It has been found out that a personality himself or herself is a system-forming factor in the issue of abilities development.

The main factors affecting the development of creative abilities have been identified in the article. They include a high level of general abilities manifested in learning abilities and a positive influence of microenvironment.

Key words: personality, creative personality, personality formation, creative potential, giftedness.

УДК 159.954-043.86:[929:001]
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.10>

Виноградова В.Є.

к.пед.н., доцент,
завідувач кафедри психології
та педагогіки
Таврійський національний університет
імені В.І. Вернадського

Постановка проблеми. Сучасні трансформації в новій українській школі та вищій освіті привертають нашу увагу до розуміння психологічної генези таланту молодого покоління. Актуальність проблеми розвитку творчої особистості протягом життя підтверджується в роботах науковців. Дослідження проблеми творчих здібностей потребує виявлення фак-

торів, які впливають на їх формування. Цінність творчості стає більш вагомим. Сучасні дослідники вважають особливості особистісного розвитку дітей одним із факторів розвитку їхніх творчих здібностей.

Б.Г. Ананьєв зазначає таке: «Людський розвиток зумовлений взаємодією багатьох чинників: спадковості, середовища (соціального,

біогенного, абіогенного), виховання (точніше, багатьох видів спрямованого впливу суспільства на формування особистості), власної практичної діяльності людини. Ці чинники діють не порізно, а водночас на складну структуру розвитку» [1, с. 44–45].

Л.Н. Собчик наголошує, що в складній структурі характерологічних якостей основними є підструктури, які паралельно розвиваються та взаємно впливають одна на одну. До них вона зараховує емоції, мотивацію, особливості інтелектуальної сфери і стиль міжособистісної поведінки [25].

Б.Б. Коссов у дворівневій моделі особистості, де протиставляються природні й набуті особливості, більш високі рівні реальної особистості пов'язує з особистісними якостями. Науковець співвідносить їх з об'єктивними вимогами діяльності, розуміючи під особистісною властивістю специфічне емпіричне узагальнення широкого життєвого досвіду людини. «Особистість є багатомірною і багаторівневою системою, вона містить безліч властивостей, де кожна властивість -високі інтелектуальні здібності;

- креативні здібності (оригінальність, гнучкість, мислення);
- здатність до більш швидкого засвоєння й унікальна пам'ять;
- інтелектуальна допитливість і прагнення до знань;
- інтернальний локус контролю й висока особистісна відповідальність;
- переконаність у власній ефективності та самостійність суджень;
- позитивна Я-концепція, пов'язана з адекватною самооцінкою.

С.А. Ізюмова зазначає, що є відмінності між школярами, які мають літературні й математичні здібності. Більшою мірою вони зумовлені належністю до різних типів нервової системи, які описав І.П. Павлов. Вона виявила, що до типових рис старшокласників, які характеризуються мисленнєвим типом, належать такі:

- у когнітивній сфері – здібність до аналітичної переробки інформації, схильність до вербально-логічних форм репрезентації, розвинені категоріальні форми організації пам'яті, сформованість словесно-логічних видів мислення;
- в особистісній сфері – самоорганізація поведінки, реалістичність, високий локус контролю, емоційна стійкість;
- у мотиваційній сфері – домінування пізнавальних мотивів над соціальними, сформованість зрілих форм пізнавальної потреби, перевага творчих компонентів, розвинена потреба в розвитку інтелекту й вольових якостей, потреба самореалізації в діяльності [8].

Роль особистості в становленні й розвитку творчих здібностей є досить великою. Необхідно відмітити, що, на думку науковців

(Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкін, В.Е. Чудновський), обдарованість залучає цілісну особистість людини, включаючи мотиваційну сферу, інтереси, вольові прояви, почуття, креативність [13; 14; 28].

Н.С. Лейтес уважає, що потенціал дитини залежить не тільки від розумових даних, а й від властивостей її особистості. Він передбачає, що, імовірно, непересічність розуму сама впливає на формування рис особистості. Швидкий темп розумового розвитку часто неоднаково зачіпає як різні сторони інтелекту, так і риси особистості. Зростання зрілості в одних взаєминах може поєднуватися зі збереженням інфантильності в інших [13].

О.І. Кульчицька зазначає, що творчі особистості, як правило, мають високу мотивацію до успіху, а головним мотивом є прагнення реалізувати ідею. Отже, цій меті підкоряються сила волі, мислення та діяльність людини [12].

Для обдарованих дітей характерні підвищена уразливість і чутливість. Нейтральні зауваження можуть у них викликати бурхливу емоційну реакцію.

Також В.І. Панов виділяє серед обдарованих дітей дві групи. До першої групи належать діти з гармонійним розвитком пізнавальних, емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сторін психічного розвитку. До другої – діти з дисбалансом за рівнем сформованості вищезазначених сторін. Тобто дитина з високим інтелектом може бути емоційно нестійкою, із заниженою самооцінкою тощо.

В.Е. Чудновський зазначає, що розвиток здібностей здебільшого визначається спрямованістю особистості, сформованою ієрархією мотивів. Саме обдарованість часто й визначає шлях формування спрямованості особистості. Тобто здібності ніби починають вести за собою особистість. Виникає схильність удосконалюватися саме в тій діяльності, у якій наявний дар розвивається. Це може багато в чому визначити головний шлях становлення особистості та її спрямованість [28].

К. Тейлор та Ф. Баррон визначили загальні риси портрета особистісної своєрідності видатних обдарованих людей [29]. На думку науковців, це такі особливості: високий рівень загальних здібностей, багата фантазія, схильність до абстрактного мислення з великою толерантністю до когнітивної невизначеності; незалежність суджень, нонконформізм, високий рівень самодостатності, автономії, самоуправління, емоційна стабільність тощо. Отже, на нашу думку, необхідно систематизувати основні чинники, які впливають на формування творчих здібностей дітей відповідно до їхніх вікових особливостей. Згідно з вищеведеними теоріями, розробленими науковцями, необхідно визначити психологічні чинники

Фактори розвитку творчих здібностей дитини

Вік	Фактори середовища	Формування новоутворень	Якості особистості
Дошкільний	Стимулювання дорослими позитивного емоційного стану дитини; підтримка дорослого; визнання ровесниками досягнень дитини	Творче сприймання, фантазія; дослідницька потреба; об'єднання розумових здібностей і мотиваційних факторів; діалектичне мислення	Допитливість, самостійність, активність, кмітливість, інтелектуальна ініціатива
Молодший шкільний	Позитивна оцінка та схвалення дорослих; заохочення дитини до творчості	Мотивація до успіху; контроль власних вчинків; уміння планувати; уміння рефлексувати; позитивна Я-концепція; розвиток інтелектуальних, творчих здібностей; розвинена система особистісних цінностей	Висока координація рухів; швидкість реакцій; розвинена пам'ять; наполегливість у досягненні результату; наявність перебільшених страхів; загострене почуття справедливості; розвинене почуття гумору
Підлітковий	Надмірне керівництво дорослих гальмує розвиток творчих здібностей; стресові фактори можуть сприяти розвитку депресії	Добре розвинена саморегуляція діяльності; висока продуктивність; переконаність у власній ефективності; прагнення реалізувати ідею; інтелектуальна допитливість; відсутність уваги до умов та авторитетів; високий інтелект	Підвищена вразливість, чутливість; незалежність у судженнях; тонке почуття гумору; яскравий темперамент; креативність; унікальна пам'ять; інтер'юальний локус контролю; висока відповідальність

формування творчих здібностей дітей у сучасному світі. У таблиці 1 наведено узагальнені фактори розвитку творчих здібностей дитини дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку.

Отже, можемо зробити висновок про поступовість формування новоутворень і якостей особистості, які сприяють розвитку творчих здібностей. Якщо в дошкільному й молодшому шкільному віці вплив дорослих та однолітків є необхідним і визначальним для розвитку творчих здібностей дитини, то в підлітковому віці він має бути мінімальним.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, сучасні дослідники вважають особливості особистісного розвитку дітей одним із факторів розвитку їхніх творчих здібностей. Найбільш часто згадуваними якостями особистості обдарованої дитини, які сприяють розвитку потенціалу, є працьовитість, наполегливість у досягненні мети, розвинене цілепокладання, почуття справедливості, почуття гумору. Однак, крім позитивних рис особистості, в обдарованих дітей можуть зустрічатися риси особистості, які гальмують розвиток здібностей. Науковці зазначають, що прояв тих чи інших рис особистості може бути зумовлено типом обдарованості. Найбільше впливають на формування обдарованості особистості позитивна Я-концепція, адекватна самооцінка та мотивація діяльності досягнення успіху. Також важливими факторами, які впливають на формування особистості, є фактори середовища, серед них – створення розвивального

середовища, підтримка дорослих, можливість самостійно обирати власний темп навчання, суб'єктно-ціннісний підхід навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні психологічних впливів оточення на розвиток особистостей видатних діячів науки й установленні зв'язків їх впливу на формування творчих здібностей і таланту науковців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г., Ломов Б.Ф. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1980.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986.
3. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014.
4. Бурменская Г.В., Слуцкий В.А. Одаренные дети. Москва : Прогресс, 1991.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1997.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999.
7. Дыбина О.В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. Москва : ТЦ «Сфера», 2001.
8. Изюмова С.А. Опыт типологического исследования школьников с литературными и математическими способностями / ред. Э.А. Голубева. *Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова*. Дубна : Феникс, 1997. С. 319–341.
9. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. *Способности* / ред. А.Г. Ковалев. *Психические особенности человека*. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960. Т. 2. С. 5–304.

10. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода. *Вопросы психологии*. 1997. № 6. С. 58–68. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1997/976/976058.htm>.
11. Кудрявцев В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход. *Современное детство и инновации в дошкольном образовании*. Дубна : ИЦ семьи и детства РАО, 1997. Т. 1. С. 5–174.
12. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланту. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 14–17.
13. Лейтес Н.С. Психология одаренности детей и подростков. Москва : Изд. центр «Академия», 1996.
14. Матюшкин А.М. Концепции творческой одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 29–33. URL: <http://voppsy.ru/issues/1989/896/896029.htm>.
15. Моляко В.О. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012.
16. Моляко В.О., Музика О.Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир : Рута, 2006.
17. Павлов И.П. Об уме вообще, о русском уме в частности. Москва : АСТ, 2014.
18. Панов В.И. Ранняя одаренность и особые психические состояния. *Известия МГТУ «МАМИ»*. 2013. № 4. С. 161–168.
19. Поляков С.Э. Феноменология психических репрезентаций. Санкт-Петербург : Питер, 2011.
20. Пономарева-Семенова Р.О. Теоретико-методичні засади визначення взаємозв'язку когнітивних та особистісних чинників розвитку обдарованості / ред. В.О. Моляко. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості* : збірник наукових праць. Вип. 3. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. Т. 12. С. 210–219.
21. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольников. Киев : Рад. школа, 1985.
22. Рибалка В.В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014.
23. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 164.
24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001.
25. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. Москва : Институт прикладной психологии, 1998.
26. Теплов Б.М. Проблема одаренности. *Советская педагогика*. 1940. № 4–5. С. 146–155.
27. Чехонина О. Экспериментирование как основной вид поисковой деятельности. *Дошкольное воспитание*. 2007. № 6. С. 13–17.
28. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. Москва : Знание, 1986.
29. Barron F. Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*. 1981. № 32. P. 439–476.
30. Freeman J. Recent Studies of Giftedness in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1995. № 36 (4). P. 531–547.
31. Gillam T. Creativity, Wellbeing and Mental Health Practice (Palgrave Studies in Creativity and Culture). Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Pivot, 2018. Cham. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74884-9>.
32. Heller K.A., Feldhusen J.S. Identifying and nurturing the gifted: An international perspective. Toronto, etc. : Hans Hubert Publishers, 1986.
33. Renzulli J.S. What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*. 1978. № 60 (3). P. 180-Tannenbaum A.J. Gifted children: Psychological perspectives. New York : Macmillan, 1983.

РОЗУМІННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ: ІСТОРІЯ ПОГЛЯДІВ

UNDERSTANDING OF MENTAL DEVELOPMENT OF HUMAN BEINGS: HISTORY OF VIEWS

Стаття присвячена висвітленню наукових ідей щодо розвитку психіки людини, адже зазначена проблематика являє собою найважливіший базис для психологічної науки. Результати дослідження були отримані завдяки використанню методу реконструкції та порівняльно-історичного методу. Представлені наукові ідеї послідовників київської школи філософської психології. З'ясовано, що наслідуваними ідеями щодо розвитку психіки людини, які були перейняті наступниками у представників київської школи філософської психології, виявились такі ідеї: розуміння розвитку людської психіки як процесу, за якого кількісні ускладнення та змінення переходять у якісні, суттєві та приводять до появи новоутворень (С.Л. Рубінштейн); психічний розвиток як єдність протилежностей, тобто роздвоєння єдиного на взаємовключаючі протилежності та співвідношення між ними з наявним впливом зовнішніх і внутрішніх умов, а також єдність і боротьба протилежностей (Г.С. Костюк); розвиток як поступові, відносно незворотні зміни організму в часі, тобто у людини відбувся не лише процес зростання, а також і процес розвитку, який являє собою якісні зміни (Йозеф Шванцара); одиницею аналізу розвитку психіки виступає вчинок, а культура зазначена як ключовий чинник впливу на психічний розвиток людини (В.А. Роме-нець); розвиток психіки людини на початковому етапі уможливується завдяки здатності до відображення і виявляється, по-перше, у відборі чуттєвих, біологічно значущих сигналів (рівень організму); по-друге, у раціональному пізнанні в процесі засвоєння (рівень індивіда), та по-третє, у процесі творення суспільно-історичного досвіду (рівень особистості) (О.М. Ткаченко); розвиток психіки людини відбувається стадіально (А.В. Брушлінський); головною умовою психічного розвитку є виконання дитиною практичних дій (О.В. Запорожець).

Ключові слова: психіка, розвиток психіки, кількісні та якісні зміни.

The article is devoted to the coverage of scientific ideas on the development of the human psyche, because these issues are the most important basis for psychological science. The results of the study were obtained through the use of reconstruction methods and comparative-historical method. Scientific ideas of followers of the Kyiv school of philosophical psychology are presented. It was found that the inherited ideas on the development of the human psyche, which were adopted by the successors of the Kiev school of philosophical psychology were the following ideas: understanding the development of the human psyche as a process in which quantitative complications and changes become qualitative, significant and lead to tumors (S.L. Rubinstein); mental development as the unity of opposites, i.e. the bifurcation of the one into mutually exclusive opposites and the relationship between them with the existing influence of external and internal conditions, as well as the unity and struggle of opposites (G.S. Kostyk); development, as gradual, relatively irreversible changes in the body over time, i.e. a person has undergone not only the process of growth, but also the process of development, which is a qualitative change (Josef Schwantsara); the unit of analysis of mental development is the act, and culture is mentioned as a key factor influencing the mental development of man (V.A. Romenets); the development of the human psyche at the initial stage is possible due to the ability to reflect and is manifested, first, in the selection of sensory, biologically significant signals (body level); secondly, in rational cognition in the process of assimilation (the level of the individual), and thirdly, in the process of creating socio-historical experience (the level of personality) (O.M. Tkachenko); the development of the human psyche occurs gradually (A.V. Brushlinsky); the main condition of mental development is the child's performance of practical actions (O.V. Zaporozhets).

Key words: psyche, development of psyche, quantitative and qualitative changes.

УДК 159.9 (01)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.11>

Мельник О.А.

к.психол.н., старший науковий співробітник,
докторант факультету психології
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

Актуальність теми дослідження. Історія проблеми розвитку психіки являє собою найважливіший базис для психологічної науки. Питання про розвиток психіки пов'язувалося з основним питанням філософії про взаємини мислення та буття. Усі відповіді на це запитання, що надавалися за різних часів, за різних соціально-економічних умов, можна звести, власне, до двох напрямів – *ідеалістичного* і *матеріалістичного*. Ідеалісти вважали, що дух існував до природи, він є основою буття, а матеріалісти визнали, що природа породила дух, що матерія є основою буття. Обидві теорії відбивались і в теоріях про суть людської психіки. Отже,

історія науки про психіку людини – це історія ідеалістичних і матеріалістичних течій за різних історичних часів.

Виклад основного матеріалу. Українські представники філософської психології кінця XIX – поч. XX ст., такі як С.С. Гогоцький, О.М. Гіляров, Г.І. Челпанов, І.О. Сікорський і В.В. Зеньковський, процес психічного розвитку вбачають саме у *якісних змінах змісту психічного*, а сам розвиток людської психіки визнають необмеженим, але лише з умовою постійного надбання знань і самовдосконалення. Це ключове положення вчених не залишилося поза увагою та віднайшло своїх послідовників у XX – поч. XXI ст.

Розвиток психіки С.Л. Рубінштейн визначає як загальний принцип або метод дослідження всіх проблем психології. «Закономірність усіх явищ, і психічних у тому числі, – пише Рубінштейн, – пізнається лише в їх розвитку, у процесі їх руху та змінення, виникнення та відмирання» [6, с. 91]. Розвитком психіки вважається не лише зростання, переконаний учений, але й змінення як процес, за якого кількісні ускладнення та змінення переходять у якісні, суттєві та приводять до появи новоутворень. Для С.Л. Рубінштейна завдання психології під час вивчення психічного розвитку полягає, *по-перше*, у виявленні наступності, тобто в розвитку вищих форм психіки на основі нижчих, та якісній своєрідності цих вищих форм (наприклад, свідомість людини порівняно з психікою тварин); *по-друге*, оскільки психічні явища, як і всі явища природи та суспільного життя, мають своє минуле і майбутнє, свою позитивну і негативну сторону, те, що відживає, і водночас те, що розвивається, справжнім змістом психічного розвитку виступає боротьба внутрішніх протиріч, боротьба між старими формами психіки й новими, що народжуються [6].

Принцип розвитку виступає методологічною основою розуміння процесу становлення особистості у Г.С. Костюка і включає онтогенетичний аспект розвитку її психічних властивостей. Природа людської психіки є біосоціальною. Розвиток Г.С. Костюк визначає як єдність протилежностей, тобто роздвоєння єдиного на взаємовиключаючі протилежності та співвідношення між ними. Наукове розуміння процесу становлення людської особистості як саморуху визначається єдністю його зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови – це умови природного та суспільного середовища, що потрібні для існування людини, її життєдіяльності, навчання, освіти, праці, для реалізації можливостей розвитку. Погоджується Г.С. Костюк із думкою С.Л. Рубінштейна, що зовнішні умови завжди діють на цей процес через внутрішні умови, що є в самому індивіді, у суб'єкті. Від індивідуальних особливостей людини, її потреб та інших суб'єктивних властивостей залежить, що саме із зовнішнього, об'єктивного середовища є для неї значущим, впливає на неї та є фактором її активності.

Зовнішні та внутрішні умови розвитку, стверджує Г.С. Костюк, є протилежностями, але вони не тільки взаємопов'язані, а й переходять одна в одну. «Зовнішнє, об'єктивне, засвоюючись індивідом, – пише Григорій Силевич, – стає внутрішнім, суб'єктивним його надбанням, що визначає нове його ставлення до зовнішнього світу. Отже, відбувається «інтеріоризація» дій (практичних, розумових, мовних), формується здатність оперувати об'єктами в образах, думках, перетворювати

їх подумки та водночас виявляти ці процеси назовні («екстеріоризувати їх») [3, с. 90]. Таким чином, продовжуючи вищезазначені думки, Г.С. Костюк зауважує, що зовнішнє стає внутрішнім, зазнаючи змін, перетворень. Складним визнається і процес об'єктивації внутрішнього.

Співзвучною є думка Г.С. Костюка з думками українських представників київської школи філософської психології кінця ХІХ – поч. ХХ ст. щодо зміни в ході розвитку людини співвідношення зовнішнього та внутрішнього, яке набуває своїх особливостей на різних етапах цього процесу. Внутрішні умови не залишаються одними й тими самими на всіх його ступенях, вони невпинно збагачуються через діяльність людини. Завдяки цьому уможливується її нове ставлення до зовнішнього світу, яке пов'язане з новими цілями, потребами, інтересами, смислами. Те, до чого вона була байдужа, набуває для неї значущості та привабливості.

Г.С. Костюк внутрішні суперечності визначає як рушійні сили психічного розвитку людини. Внутрішні суперечності, що виникають у житті людини, спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання. Однією з основних суперечностей, що закономірно виявляється на всіх вікових ступенях, є розходження між новими потребами, цілями, прагненнями особистості, яка розвивається, і досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. Мотиваційна сторона розвитку особистості випереджає його операційну та змістову сторони.

Суперечності виникають також між досягнутим рівнем розвитку людини і способом її життя, місцем, яке вона посідає в системі суспільних відносин. Розвиток особистості виявляється і у разі встановлення окремих сторін її психічного життя: перехід від перцептивного до мисленнєвого пізнання дитиною предметів і явищ об'єктивної дійсності, від нижчих до вищих ступенів розвитку мислення й мовлення, від аналітичного відокремлення різних ознак об'єктів до синтетичного їх відображення. Внутрішні суперечності мають місце у становленні нових потреб та інших мотивів діяльності особистості. Її становлення не обходиться, зауважує Г.С. Костюк, без боротьби старого і нового, без вироблення здатності підпорядковувати ближчі, безпосередні мотиви, більш віддаленими, опосередкованими мотивами діяльності. Розвиток емоцій також характеризується своїми специфічними суперечностями. Емоції мають полярні якості, що переживаються як протилежності (задоволення – незадоволення, радість – сум, впевненість – боязкість). Єдність і боротьба цих протилежностей є важливою в розвитку емоцій, у переходах від ситуаційних емоційних станів до стійких почуттів, що є властивостями осо-

бистості. У цьому процесі одні емоції усвідомлюються, зміцнюються та перетворюються на стійкі почуття через протилежні їм переживання. Суперечності властиві і для розвитку довільної регуляції поведінки підростаючої особистості, формування її самостійності, моральної волі.

Таким чином, зауважує Г.С. Костюк, на кожному етапі індивідуального розвитку особистості внутрішні суперечності набувають свого змісту, своїх форм виявлення та способів подолання, тобто вони розвиваються з розвитком її життєвих взаємин із навколишнім середовищем. «На перших порах суперечності не усвідомлюються суб'єктом, – пише Григорій Силович, – а на подальших етапах часто стають об'єктом його самосвідомості, переживаються ним як незадоволення собою, як свідоме, активне прагнення до самовдосконалення» [3, с. 93]. На психічний розвиток особистості діють соціальні чинники через її діяльність, завдяки чому нею засвоюється соціальний досвід, забезпечується перехід зовнішніх, інтраіндивідуальних відносин у внутрішні, інтраіндивідуальні властивості особистості. Цей процес залежить від суб'єктних вимог, зокрема, від ставлення особистості до цієї діяльності, її внутрішньої позиції, сенсу для неї цієї діяльності. Через це однакові зовнішні обставини можуть впливати по-різному на розвиток особистості. Психічний розвиток особистості здійснюється в навчальній, ігровій, трудовій і професійній діяльності. Психічний розвиток особистості охоплює весь життєвий шлях людини, він здійснюється в ході безперервного навчання та виховання на власному досвіді й досвіді інших, діяльності.

Схожими видаються ідеї Йозефа Шванцари щодо психічного розвитку з ідеями, представленими в працях І.О. Сікорського («Начатки психології», 1909; «Душа ребенка», 1911) і В.В. Зеньковського («Проблема психической причинности», 1914; «Психология детства», 1924). До таких ідей належить розуміння нормального розвитку людини, у якому спостерігаються зміни від менш досконалого до більш досконалого, і ці зміни відбуваються у визначеному часі, будучи відносно постійними, незворотними. Таким чином, розвиток визначається вченим як поступові, відносно незворотні зміни організму в часі. Але, спостерігаючи за розвитком людини, наприклад, емоційним розвитком, можна побачити, зазначає Йозеф Шванцара, що «тут справа стосується не якогось безперервного протікання, що в цьому ході життя можна спостерігати відомі інтервали, коли виникає дуже мало проявів, визначені інтервали, коли прояви, що розвинулись раніше, знаходять собі застосування, і, нарешті, періоди часу, коли з дитиною відбувається багато чого, коли ми можемо спостері-

гати численні нові прояви або зміни поведінки, яка вже утворилась» [8, с. 15]. Спостерігаючи за дитиною від народження і, наприклад, до періоду юнацтва, можна її розвиток побачити як послідовність «кроків», котрі проходять через поточні цілі. Поступово диференціюється дифузне переживання єдності з матір'ю, дитина поступово підходить до усвідомлення самої себе. У людини відбувся не лише процес зростання, а також і процес розвитку, який являє собою якісні зміни. Йозеф Шванцара визначає розвиток як процес кількісних і якісних змін організму в часі. За переконаннями вченого процес розвитку відбувається в єдності організму та середовища, впливу культури й дійсності. Окремі складники психіки знаходяться у взаєминах, а це означає, що в ході психічного розвитку відбуваються диференціація та інтеграція процесів, властивостей і якостей у нове ціле. Тому психічний розвиток має ознаки інтеграції [8].

Історія психології, історія людської душі та людського духу змальовується В.А. Роменцем відповідно до структурної логіки становлення, розгортання й здійснення вчинку. Вона така ж неповторна, необоротна й одинична, як історія окремої людини. Це – рух учинкової активності від найперших примітивних до вищих – досконалих і достеменних її рівнів.

Саме поняття «вчинок», стверджує В.А. Роменець, «становить ту історичну ланку, той вузол у логічному розвитку науки, який вбирає в себе, концентрує і змістовно найбільш повно розкриває структуру людської психіки, поведінки, перекидає логічний місток до вивчення питань, що безпосередньо торкаються провідних проблем етики, філософії взагалі» [4, с. 104]. У психології, стверджує вчений, вчинком є моральна дія, позбавлення старого й набуття нового, єдність об'єктивного і суб'єктивного, «стрибок» у духовному розвитку людини, процес, джерелом якого є мотивація, а сутність полягає в перетворенні моральної ситуації. Рушійною силою вчинку виявляється сама людина, переживаючи при цьому свободу своєї волі, і саме звідси, переконаний Володимир Андрійович, індивідуалізований зміст учинку і наявність «інтуїтивної» частки, яка істотно впливає на його спрямованість. Адже людині, вважає вчений, важко й навіть неможливо передбачити всі обставини вчинку та вірогідні напрями його здійснення [4].

В.А. Роменець визначає вчинок як спосіб самодетермінації в людській поведінці на основі самопізнання та самостворення з формуванням смислу життя як психологічної проблеми. Вчинок виявляється в соціальній активності людини або у внутрішньому психічному плані, або в етичному, або в єдності його суб'єктивних та об'єктивних сторін. Вчинок дозріває, констатує вчений, психологічне

переходить в етичне – дію, причому всупереч закріпленому в суспільних нормах стану речей. В.А. Роменець був переконаний, що людина, вдосконалюючись, переходить на інші рівні активності та духовного розвитку, а моральність вчинку полягає у творенні моральних цінностей моральними засобами. Щодо аморальних вчинків, то вони, переконаний вчений, є свідченням духовної деградації.

Цілісність і єдність душі, зазначає В.А. Роменець, відтворюють її як мікрокосмос, протиставлений макрокосмосу, де мікрокосмос психологічно означає, що психіка міститься не тільки в тілі людини, не обмежується його контурами, а сягає в просторову й часову безкінечність, тому весь видимий людиною світ визначений нею. «Отже, – пише вчений, – можна сказати, що великий світ (макркосмос) розкривається через світ малий, що психічний світ відкриває позицію бачення великого світу та є його самоспогляданням» [5, с. 82].

Уся психіка, констатує Володимир Андрійович, становить своєрідний спосіб самовідображення світу. Психічне постає образом буття, його зрізом, що уможлиблює самопізнання світу через людину. Кожен психічний світ людини є частинкою великого всезагального феноменального світу, його ділянкою, а не єдиним ізольованим зрізом, як річ у собі. Психічне розглядається вченим і як культурний феномен. Стосунки між людьми та їхні соціальні стосунки, установки так або інакше уможлиблюються через психічне, усвідомлюються та стають чинником дії, вчинку. «Більше того, – пише В.А. Роменець, – психічне саме створює біологічні й соціальні чинники, створює культуру, зокрема культуру знака, як висловився Л.С. Виготський. А вже цей знак зумовлює саму поведінку. Немає біологічних і соціальних чинників поведінки, позбавлених свого психологічного носія. Формула «біо-соціо» теоретично безплідна, абстрактна і не показує, як можна зрушити з місця живу істоту, не кажучи вже про можливість реалізації доцільного вчинку. Дійсним чинником поведінки є культура як психологічний феномен або психіка як культурний феномен» [5, с. 595–596]. У психіці здійснюється автодетермінація. Тут постає найповніше розгорнена форма причинності, адже людина визнає свої дії, виходячи з усієї сукупності пізнавальних предметів та явищ. Таким чином, автодетермінація психіки уможлиблює самоорганізацію та самоскерування.

Розвиток психіки людини на початковому етапі уможлиблюється, на думку О.М. Ткаченка, завдяки здатності до відображення. Психічне відображення носить активний характер і виявляється, по-перше, у відборі чуттєвих, біологічно значущих сигналів (рівень організму); по-друге, у раціональному пізнанні в процесі засвоєння (рівень індивіда),

та по-третє, у процесі творення суспільно-історичного досвіду (рівень особистості). Згідно з переконаннями вченого принцип відображення охоплює та пояснює всі рівні психічного відображення, розкриває загальне та специфічне, що властиве кожному з них. Надалі свій розвиток психічне продовжує в процесі життєдіяльності та в умовах діяльності, де творяться нові суспільно значущі продукти і діяльність носить творчо перетворюючий характер.

О.М. Ткаченко стверджує, що для визначення рушійних сил розвитку та становлення психічної організації поведінки та діяльності людини на трьох рівнях (організму, індивіда та особистості) вкрай важливим і обґрунтованим видається системний розгляд принципу розвитку психіки людини і зазначає, що «кожному рівню притаманний свій тип розвитку: організм розвивається в процесі визрівання та формування психофізіологічних структур, індивід – у процесі діяльності присвоєння (засвоєння), особистість – у процесі перетворюючої діяльності. Щоб запобігти непорозумінню, зазначимо, що в реальному процесі становлення людської особистості типи розвитку представлено не окремо й однозначно послідовно, а «інтегрально», з послідовним домінуванням одного з них» [7, с. 48].

Розвиток психіки на основі дозрівання притаманний загальнобіологічному та біопсихічному рівням детермінації поведінки. Соціопсихічному рівню становлення індивіда, зауважує Олександр Миколайович, притаманний інший тип розвитку, який відбувається у процесі присвоєння суспільно-історичного досвіду шляхом цілеспрямованого формування психічних структур у процесі взаємодії з дорослими. Соціальність цього типу розвитку полягає в тому, що він здійснюється, по-перше, у разі співпраці дитини з дорослим; по-друге, шляхом засвоєння допоміжних засобів (знаків і найпростіших знарядь праці); по-третє, у колективі та через певний колектив (сімейний, дитячий, змішаний).

Ключовим у розвитку психічних якостей людини як особистості О.М. Ткаченко називає творчість як процес творення нових суспільно-цінних матеріальних речей або продукування знань і творення культурно-історичних цінностей. «Творчість у своїй основі, – пише О.М. Ткаченко, – виступає одночасно зі створенням самого себе. Адже щоб створити новий суспільно цінний продукт, необхідно одночасно «створити» і свої здібності. Це не два процеси, а один. Створюючи новий продукт, людина створює саму себе» [7, с. 49–50]. Отже, підсумовує вчений, розуміння творчості з наукових позицій уможлиблюється лише як процес саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості на основі засвоєння суспільно-історичного досвіду.

Типи розвитку, зокрема шляхом визрівання, навчання, присвоєння, творення в реальному онтогенетичному процесі становлення людини як особистості, здійснюються не ізольовано і не пов'язано. Вони діалектично переплітаються, стверджує О.М. Ткаченко і допускає лише визнання відносного домінування одного з них на кожному етапі психічного розвитку. Вказані типи розвитку притаманні певним типам детермінації поведінки: розвиток шляхом визрівання та навчання властивий загальнобіологічній і біопсихічній детермінації (рівень організму); розвиток шляхом присвоєння і творення суспільно-історичного досвіду характерний для соціопсихічного рівня детермінації (індивідуального й особистісного). Саме в цьому, переконаний вчений, виявляє себе взаємозв'язок принципів детермінізму, розвитку, відображення та єдності психіки та діяльності.

Ідею стадіального розвитку психіки підтримує і А.В. Брушлінський, зауважуючи, що в процесі психічного розвитку з'ясовується органічний взаємозв'язок з його продуктами, тобто з тими утвореннями, котрі виникають на попередніх стадіях процесу та стають необхідними внутрішніми умовами для виникнення наступних стадій [1].

О.В. Запорожець вважав головною умовою психічного розвитку виконання дитиною практичних дій: сприйняття є згорнутою, перцептивною дією, що уподібнюється основним якість об'єкта; мислення спочатку виникає як практичне (тобто дійове) узагальнення тощо. Надалі відбувається згортання зовнішніх форм дії та її інтеріоризація у внутрішній, суб'єктивний план активності психіки людини [2].

Висновки. Отже, особливо важливо для розкриття закономірностей розвитку встановити потенціал людського розвитку та пере-

думови його актуалізації, виявити шляхи вдосконалення людської природи, можливості збалансувати темпи соціальних змін і розвитку людини, не завдаючи шкоди людині й гуманізуючи соціальні процеси. У вирішенні цих проблем важливе місце посідає дослідження соціальної детермінації розвитку людини.

Наукове прогнозування перспектив розвитку людини та можливості наукового управління цим процесом передбачають виявлення перш за все системи соціальних умов і обставин, котрі підвищують активність людини, сприятимуть формуванню в неї потреби та здібності до саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брушлінський А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва : Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 392 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка. Москва : Педагогика, 1986. 318 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. Київ : Рад. Школа, 1989. 609 с.
4. Роменець В.А. Вчинок і проблема детермінізму у вітчизняній психології. Київ, 1965. С. 104–108.
5. Роменець В.А. Історія психології XIX–XX століття : навчальний посібник. Київ : «Вища школа», 1995. 616 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 705 с. (Серия «Мастера психологии»).
7. Ткаченко О.М. Генетичний та функціональний зв'язок засобів комунікації та мислення. *Філософська думка*. 1971. № 3.
8. Шванцара Й. Диагностика психического развития / пер. с чешск. Г.А. Овсянников. Прага : АВИЦЕНУМ, 1978. 388 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РАДЯНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ НА ПОЧАТКУ СРСР

THE FEATURES OF THE PSYCHOLOGY DEVELOPMENT AT THE BEGINNING OF THE SOVIET STATE

Розкриваються особливості розвитку вітчизняної психології на початку XX століття та вплив на її розвиток влади більшовиків і входження України до складу СРСР. Ці особливості представлено через розкриття життєвого та професійного шляху Л.С. Виготського, Г.Г. Шпета, С.Л. Рубінштейна, Н. Шпільрейна. У статті також розглядаються галузі та теми у психології, які виникають для вирішення задач державного значення (розробка ідей інженерної психології, теорії волі), а також озвучуються теорії та ідеї, які знищувались, оскільки не знаходили свого місця в радянському підході (етнопсихологія, психодіагностика тощо). Детальна увага прикута до теорії діяльності, ймовірних причин її виникнення та ймовірних психологічних наслідків. На прикладі теорії діяльності та психотерапії обґрунтовано взаємозв'язок теорії та практики психології, а також її зв'язок з ідеологією радянської держави. На основі аналізу ідей та цінностей радянської ідеології розглядаються її особистісні особливості радянської людини, що були сформовані під їх впливом. Представлено напрями, погляди яких не входили в загальну матеріалістичну концепцію радянської психології, а тому знищувались або замовчувались (мантеїзм, психоаналіз). Визначено теорії та напрями розвитку психології, які майже з тієї ж причини не потрапляли до уваги фахівців-психологів: теорія прийняття індивідуальних рішень, теорії мотивації тощо.

Ключові слова: психологія початку XX століття, радянська психологія, психологія діяльності, вплив радянської ідеології на психологію та на особистість, психологія як засіб радянської ідеології.

The article is devoted to the peculiarities of the development of psychology in the early twentieth century and the impact on its development of the Bolshevik government and the entry of Ukraine into the USSR are revealed. These features are presented through the disclosure of the life and professional path of L. Vygotsky, G. Shpet, S.L. Rubinstein, N. Spielrein. The article also considers the psychology's branches and topics that arise to solve problems of national importance (development of ideas of engineering psychology, the theory of will). The theories and ideas that were destroyed because they did not find their place in the Soviet approach (ethnopsychology, psychodiagnostics, etc.) is presented too. Detailed attention is paid to the theory of activity, the probable causes of its occurrence and the probable psychological consequences. The relationship between the theory and practice of psychology, as well as its connection with the ideology of the Soviet state, is substantiated on the example of the theory of activity and psychotherapy. Based on the analysis of ideas and values of Soviet ideology, the personal characteristics of the Soviet person, which were formed under their influence, are considered. The article is shown areas whose views were not included in the general materialist concept of Soviet psychology, and therefore destroyed or silenced (manteism, psychoanalysis). Theories and directions of psychology development are identified, which for almost the same reason did not come to the attention of psychologists: the theory of individual decision-making, the theory of motivation, and so on. **Key words:** beginning of the XX century's psychology, Soviet psychology, psychology of activity, influence of the Soviet ideology on psychology and on the person, psychology as agent of the Soviet ideology.

УДК 159.9 (091) «191/193»
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.12>

Погорільська Н.І.

к.психол.н., доцент кафедри загальної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Тривалий час у вітчизняній історико-психологічній літературі XX століття була представлена лише одна лінія розвитку психології – та, яка була прописана ще за часів радянської психології або часу розпаду радянської держави. У матеріалах останніх років починають з'являтися лінії побудови іншого вектора розвитку вітчизняної психології з урахуванням особливостей розвитку самої держави СРСР. Це роботи І.В. Данилюка, П.А. М'ясоїда, І.П. Шпичак тощо. **Мета** цієї статті – розглянути взаємозв'язок ідей СРСР та розвитку психології у першій половині XX століття.

З позиції сьогодення вітчизняна психологія минулого століття є «досить вразливою щодо критики через свою політичну ангажованість, ідеологічну зашореність і теоретичну односторонність та грубу нетерпимість до альтернативних тенденцій» [12, с. 200]. Як зазначає

С.С. Степанов, «у працях титулованих радянських психологів (а інших і не друкували: право на публікацію треба було заслужити довготривалою «вірнопідданістю») трапляються сентенції, які нагадують швидше ритуальні заклинання, ніж наукові судження» [12, с. 200].

Навіть найбільш знані психологи і ті, хто «заслужили» право публікуватись, у певні періоди свого життя стикались з різноманітними утисками з боку влади. Так, роботи психолога зі світовим ім'ям, чий ідеї не втрачають своєї актуальності і до цього часу мають прихильників з різних країн світу, Л.С. Виготського фактично з 1936 року (у 1935 році за рік після його смерті учні надрукували декілька його робіт) і до 1956 року було заборонено друкувати, вилучались з бібліотек і знищувались [6, с. 242]. Ще навіть у 1981 році було заборонено проводити конференції, присвячені його

творчості [6, с. 242]. Як зазначає К.Ю. Завершнева, загальні зауваження до його робіт: «ідеалізм, відсутність марксистсько-ленінського підходу і діалектики, методологічна неграмотність тощо» [6, с. 250].

Ще гірша доля чекала Г.Г. Шпета, учителя Л.С. Виготського. Ще під час навчання на філософському відділенні Університету святого Володимира почав працювати у психологічному семінарі. Після переїзду до Москви у 1907 році працював у Московському університеті. У 1910–1911 роках стажувався у Геттінгемському університеті, де слухав лекції Е. Гуссерля. У 1920 році заснував перший у Радянському Союзі кабінет етнічної психології. У 1927 році опублікував «Вступ до етнічної психології». На його думку, предметом етнічної психології є класифікація та систематизація типових колективних переживань (мова, міфи, звичаї тощо). Підкреслював, що найяскравіше ці переживання проявляються у вивченні цінностей. У 1923–1929 рр. був віце-президентом Російської художньої академії наук, де проводив дослідження в багатьох сферах науки, зокрема і етнопсихології. Після «чистки» та закриття Академії займався перекладом книг. У 1935 році через сфабриковану справу про антирадянські налаштування колишніх працівників Академії (справа німців-словарників) був заарештований та висланий до Томська, де був розстріляний у 1937 році через ще одну сфабриковану справу. Тривалий час (до 1989 року) вважалось, що він помер у 1940 році від запалення легень [14]. Конференції-вшанування його пам'яті стали проводитись з 1991 року. Як зазначає І.В. Данилюк, «починаючи з середини 30-х років ХХ століття психологи активно відхрещувалися від будь-яких спроб крос-культурних досліджень та будь-яких інших етнопсихологічних досліджень, від самої постановки й обговорення етнопсихологічних проблем» [4, с. 134].

Не оминув «невдоволення керівництва» держави і лауреат Сталінської премії (1942 р.), доктор педагогічних наук з психології (1940), член-кореспондент АН СРСР (1943 р.) С.Л. Рубінштейн. Його роботи багаторазово перевидувались за кордоном, проте в своїй країні з 1947 року його звільняли з усіх керівних посад, позбавляли права публікуватись. Його роботи фактично (окрім роботи «Вчення І.П. Павлова і проблеми психології», яка вийшла в 1952 р., проте вона реально є самокритикою вченого, каяттям у недотриманні павлівської фізіологічної лінії психології) почали виходити вже після смерті Й. Сталіна у 1957 році [6].

На початку радянської влади активно працювали і представники психоаналізу. Особливо прихильним до цього напрямку був Л.Д. Троцький. У травні 1918 р. був заснова-

ний Інститут дитини, завданням якого стало всебічне вивчення і поширення знань про природу дитини та її виховання в дошкільному віці [15, с. 432]. У 1922 р. за підтримки Главнауки та особисто Л.Д. Троцького і Н.К. Крупської було засноване Російське психоаналітичне товариство. Керівником товариства став І.Д. Єрмаков, секретарем – М.В. Вульф, а згодом О.Р. Лурія [15, с. 434]. З ослабленням влади Троцького психоаналітика потрапляє в опалу. За наказом наркома охорони здоров'я Семашко всі ці «психоаналітичні інститути і садки» закривають. Із 30-их рр. ХХ століття і десь до 80-их років психоаналіз був лише «буржуазною психологією», що, відповідно, означало і заборону.

Також забороняється і тестування у 30-х роках ХХ століття. К.К. Платонов [8] зазначає, що вже в першій половині ХХ ст. широке застосування тестів отримало форму тестування. Цей напрям Б.М. Теплов іронічно назвав «клерківською психологією»: спеціаліст-психолог тільки вигадує тести і пише до них інструкцію, а застосовує їх і дає висновки про здібності досліджуваного клерка, який нічого не розуміє в психології, але акуратний і відповідальний» [8]. Тоді ж з'являються думки, що говорити про тестологію неправильно, тому що так можна стверджувати про існування і «анкетології» та «бесідології». Також причиною заборони могли стати і не зовсім втішні результати тестування рівня інтелекту певних осіб (наприклад, стверджують, що І.В. Сталін був незадоволений низьким тестовим балом сина Василя [11, с. 38]). Все це стало причиною відмови від тестів, а іноді і вираженої боязні тестування. Таке рішення, на нашу думку, значно пригальмувало розвиток психодіагностичних засобів на території держави.

Тотальної заборони зазнавали цілі підходи. Так, для психології кінця ХІХ століття притаманний і відхід від суто матеріалістичного розуміння і зародження так званого «спіритуалістичного» [9, с. 5]. Розглядаючи різкі зміни, які відбуваються у людини під впливом навіювання, психологи кінця ХІХ століття доходять висновку, що є ще дещо, окрім центральної та периферичної частин нервової систем, що може керувати біологічними, життєвими процесами. І ця сила не зводиться ні до сили уяви, ні до волі, ні до підсиленої уваги. Цю силу назвали мантеїзм. Схожими були ідеї медіумізму, прибічником якого був і Ю.Л. Охорович, приват-доцент психології Львівського університету, ініціатор першого Міжнародного психологічного конгресу 6–10 серпня 1889 р. [16, с. 270].

У Москві з метою вивчення мантеїзму було створено Руську спільноту експериментальної психології, на засіданнях якої обговорювалось, що «експериментальна психологія – це вивчення та спостереження таких явищ психіч-

ного життя, які, з одного боку, дуже непостійні, можна навіть сказати капризні, і які водночас дуже складні, заплутані і вимагають дуже багатьох тонких умов, які не виконуються або не завжди проявляються в присутності великої кількості свідків» [9, с. 4]. До складу спільноти могли входити всі, хто цікавиться знаннями з психології людини та тварини, проте бути вибраним членом цієї спільноти могли бути лише ті, хто має диплом лікаря або кандидата природничих наук. «Там, де справа стосується дослідної психології, не можна обійтись без допомоги і компетенції лікаря» [9, с. 4].

Завдання тогочасної експериментальної психології вони вбачали в розумінні можливості нематеріальної передачі почуттів, думок, волі чи бажань від однієї людини іншій. Активно користувались гіпнозом як методом встановлення мантеїзму читання думок, тобто передавання їх на відстані, особливо без посередництва яких-небудь матеріальних чи зовнішніх впливів [9, с. 6]. Зазначається, що суттєвим моментом ефективності проведення дослідження є настрої експериментаторів та досліджуваних. І цей настрої суттєво залежить від фізичного стану та від так званого «душевного розташування». Для експериментатора надзвичайно важливою є віра чи невіра в успіх експерименту. Причому вже тоді зазначалось, що величезна віра в успіх може мати негативний ефект. «Тут необхідна не віра, як багато хто думає, і навіть не впевненість, а повна індивідуальність, повна відсутність забобон і присутність мінімального бажання, щоб дослід був успішний [9, с. 7].

Також відзначається, що наявність декількох експериментаторів значно підвищує ефективність проведення експерименту. А також вказується на попередній досвід участі досліджуваного як фактор, що може викривляти ефект експерименту. Оскільки таке спіритуальне тлумачення психології розходилося із загальним науковим підходом того часу, існування такої спільноти тривалий час ігнорувалось та критикувалось, а з часом про їх існування взагалі практично не залишилось і згадок.

Отже, можна констатувати, що першим (у часі становлення) етапом формування вітчизняної психології стала «чистка» і виховання кадрів.

Завершення Другої світової війни в середині ХХ століття, а також і спосіб перемоги у цій війні остаточно сформували вектори розвитку світового та радянського простору і визначили їх найважливіші пріоритети. Так, світовий простір характеризується підйомом демократичного руху та надання переваги інтересам особистості над інтересами суспільства. Конвенція ООН (1948 р.) декларує необхідність «визнання гідності, яка властива всім членам

людської сім'ї», «віри в основні права людини, в гідність і цінність людської особистості і в рівноправність чоловіків і жінок» тощо (Із всезагальної декларації прав людини).

Для країни, яка протистояла ворогові не якістю кадрів та військової техніки-зброї, а кількістю громадян, було цілком зрозуміло обрання пріоритетом колективу та колективного, а не індивідуального, особистого. Відповідно, затверджуються як аксіоми твердження, що «людина – це гвинтик системи», що «незамінних людей немає» тощо. Людина, як-то кажуть, «один у полі не воїн», тому важливим є колектив. Саме у ньому і є сила. Отже, якщо за кордоном задля надання допомоги кожній особистості активно розвиваються методи психотерапії, то на території нашої держави психологічне знання «прикладалось» лише до технічних пристроїв та звірів – найбільшого розвитку зазнали військова, інженерна та порівняльна психології.

Психотерапія у Радянському Союзі не розвивалась. Можливо через те, що майже всі сфери життя контролювались та визначались на державному рівні. І функції психолога і психотерапевта виконували трудові, комсомольські чи піонерські зібрання. Навіть любов визначалось як почуття, яке може і повинне контролюватись державою, конфлікт між особистою симпатією та обов'язком повинен був вирішуватись на користь обов'язку.

Проте були напрями та теорії, які отримали ретельне опрацювання. Так, розроблялись теорії діяльності та волі як психічного процесу для формування радянської особистості. Воля як психічний процес у західній загальній психології не є обов'язково представленою (у підручнику *Psychology* Peter Gray, який вже має сім перевидань, цей психічний процес відсутній. Також його немає у підручниках «Загальної психології» Д. Майерса). Для опису вольових характеристик використовують терміни, які розкривають психологічні особливості: рішучість, наполегливість тощо.

Тотальне нав'язування праці проглядалось у всьому, зокрема і у психології. Тому найбільш розробленою темою психології радянського періоду була теорія провідної діяльності С.Л. Рубінштейна та О.М. Леонтьєва. Життя людини поділялось на три етапи відповідно до провідного виду діяльності: ігрова діяльність (дитинство), навчання (від школяра до студента) і готова до праці людина. «Праця стає потребою. Якщо у дореволюційного селянина праця була обтяжливим обов'язком, то у сучасного селянина – це така ж природна потреба, як і потреба в їжі, одягу і житлі. І саме в праці він бачить можливість самоствердитись» [5, с. 79]. Ідея вивчення праці і її розуміння як головної потреби людини також мало ідеологічний вплив і швидше всього нав'язалось з робіт

К. Маркса та Ф. Енгельса. Вислів Ф. Енгельса, що «праця зробила з мавпи людину» став крилатим у радянські часи.

Працювати повинні були всі, хто може. «Мир, труд, травень» – гасло для життя кожної людини Радянського Союзу. Розвивається ідея працевлаштування і осіб з обмеженими можливостями, яких називали лише «інвалідами». У літературі представлено визначення термінів: «інваліди – «це особи, які працюють за обмеженим часом, мають менше навантаження порівняно зі здоровими людьми, чи неспроможні працювати взагалі, а інвалідність – це довготривала чи постійна, повна чи часткова втрата працездатності внаслідок порушених функцій організму у зв'язку з хворобою, травмою чи дефектом розвитку» (І. Капська). Ідея можливості працевлаштування осіб з обмеженими можливостями, звісно, приносить позитивні можливості для самореалізації, матеріального забезпечення і, відповідно, самостійності особистості з порушеннями психофізичного розвитку. Проте дуже часто для держави це мало лише суто економічне наповнення: «правильна оцінка ступеня інвалідності, розробка тестів реабілітації на основі прогнозування відділених результатів лікування дадуть значний економічний ефект» [13, с. 55], «тимчасова непрацездатність у дітей залишає більший слід, а це відкладає відбиток на ще несформований, нестійкий характер дитини, відповідно, на формування особистості майбутньої працюючої людини» [13, с. 54].

Держава, яка будувала комунізм, повинна була бути бездоганною у всьому. Діти – майбутні нації повинні були бути здоровими і щасливими. Виняткам з правила ідеологи тогочасного суспільства знайшли своєрідне виправдання: «хворі діти народжуються в сім'ях алкоголіків, отже, діти розплачуються за гріхи батьків, і держава тут ні до чого». Така ідеологічна установка вирішила всі проблеми дитячої інвалідності, добре прижилась у суспільстві, сформувала суспільну думку і принесла значний економічний ефект. Чотири стіни стали єдиним виходом для дітей-інвалідів на багато десятиліть. Відповідно, ключова думка, яка переслідує батьків дитини-інваліда, – інвалід у сім'ї – це жах. Іншим варіантом, який пропонувала держава, був навчальний заклад інтернатного типу, переважно закритий. Так, у СРСР було створено спеціальні школи 9 типів, не враховуючи шкіл для дітей зі складними дефектами (сліпоглухонімота, розумова відсталість у разі сліпоти тощо). Всі спеціальні школи, окрім допоміжних для розумово відсталих, забезпечують учням за різні терміни навчання неповну середню чи середню освіту і професійну підготовку з виробничих чи сільськогосподарських спеціальностей [2, с. 60].

Відкривались не лише школи-інтернати для дітей з обмеженими можливостями. Щороку збільшувалась і кількість ясел, дитячих садків, шкіл-інтернатів, піонерських таборів тощо. І не лише для підвищення освіченості населення, а й для того, аби звільнити батьків від догляду за дітьми для ще більшого занурення їх у робочий процес: «дитячі заклади сприяють розподілу турботи про дітей між сім'єю та суспільством, і цим самим жінка звільняється від попередньої «прикутості» до дому й отримує реальну можливість поєднувати сімейні обов'язки з роботою і суспільною діяльністю» [1, с. 52–53]. У 1978 році більше 12 млн дітей дошкільного віку виховувались у яслях та садках, тоді як батьки працювали» [1, с. 49]. Надзвичайно модним був лозунг «Хто не працює, той не їсть», хоча насправді не діяв: велика кількість партійних апаратників займалась лише витрачанням того, що заробляла інша частина населення.

Інтерес до вивчення психологічних аспектів праці з'явився ще на початку ХХ століття. Проте, які попередньо зазначалось, психологія праці (спочатку психотехніка) по-різному розвивалась за кордоном і у молодій радянській державі. Так, у США розпочинаючи з досліджень Ф. Тейлора проводилося вивчення психологічних факторів працездатності людей. У радянській державі акцент більше змістився на оптимізацію виробничих умов і засобів праці (оптимізація робочого місця водіїв трамваїв і пілотів літака; удосконалення друкарської машинки з урахуванням часу тощо) та на психофізіологічні аспекти праці (втомленість, автоматизація трудових дій, професійний відбір тощо). Однак у жовтні 1934 року ці психотехнічні інституції були знищені, а причетні до їхньої роботи психологи арештовані чи страчені. Так, одного з найяскравіших розробників радянської психотехніки І.Н. Шпільрейна у 1935 році арештовано, а у грудні 1937 року розстріляно. Відродились ідеї психотехніки в ідеях психології праці та інженерній психології уже після Другої світової війни.

Щоб краще зрозуміти психологічні чинники підвищення продуктивності праці співробітників, зарубіжна психологія розробила велику кількість теорій мотивацій, кожна з яких розкривала свої особливості мотивування особистості і різних сферах її життя: Д. Аткинсона, Г. Мюррей, А. Маслоу, Дж. Холла тощо. Особлива роль у вітчизняній психології належить дослідженням, пов'язаним з розвитком уявлень про мотивацію у роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, В.І. Мясіщева, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе та ін. У дослідженнях цих учених значна увага приділялася проблемі детермінованості діяльності суб'єкта, вольовій регуляції суб'єкта діяльності тощо [7, с. 334]. У більш пізніх вітчизняних теоріях мотива-

ції (ті, що розвивались у другій половині ХХ століття) поступово починає проглядатись не лише суб'єкт діяльності, а і особистість.

Згідно з літературними джерелами радянська людина значну частку вільного часу присвячувала «підвищенню культурного рівня, професійної кваліфікації, суспільній діяльності, читанню, самодіяльній творчості тощо» [1, с. 50]. Проте найкращим проведенням часу радянської людини була праця. Тому з'являються і відповідні нові форми життєдіяльності: комуністичні суботники, «ударничество», стаханівський рух, рух за комуністичну працю тощо. «Навіть за наявності матеріального добробуту більшість селян охоче виходять на будь-які роботи і дуже ображаються, якщо через будь-які причини бригадир у той чи інший день не наряджає на роботу, це сприймається як особиста образа» [5, с. 79].

Перші дослідження психологічного благополуччя в американській науці припадають на першу половину ХХ століття. Таких напрямів виділяють чотири (Волинець). І хоча жодна з теорій не виявилась спроможною відповісти на поставлені питання, проте практика вивчення факторів психологічного благополуччя міцно сформувала свої підвалини. На відміну від американської психології, де вивчалось розуміння поняття «благополуччя», пов'язаність із задоволенням, його тривалість тощо [3], для радянської людини рекомендувався аскетизм, який як особистісна риса радянської людини означав, що «ціллю її життя повинне бути лише благополуччя держави у разі мінімальної турботи про себе» [5, с. 199–200]. Звісно ж такі, спосіб та особливості життя партійної номенклатури приховувались та «не помічались». Так, Сибіль зазначає, що серед 1955 анкет респондентів проведеного дослідження немає жодної, в якій би до позитивних рис людини колгоспники віднесли б прагнення до збагачення... [11, с. 25]

Відповідно до цієї риси радянській людині варто було бути «безсрібником», їй особисто нічого не було потрібно. «Однією з рис психології сучасного колгоспника є скромність. Він добровільно і чесно виконує свій обов'язок, не виставляє на показ свої досягнення» [11, с. 25].

Висновки з проведеного дослідження. Загалом, можна стверджувати, що, незважаючи на складні обмеження та перешкоди у розвитку радянської психології, вона все-таки розвивалась, будучи у тісному сплетенні з державою. З одного боку, держава жорстко регламентувала, кому працювати і говорити, а кому мовчати, а часом і взагалі не жити. І хоча багато даних не доступні або втрачені, проте можна прослідкувати й інші лінії розвитку психології у радянські часи. З іншого боку, запити практики стимулювали розвиток психології і забезпечували ґрунтовні знання у необхід-

ній сфері. Подальшими нашими розвідками стануть дослідження особливостей розвитку наукових шкіл територіальної української психології – Харківської, Одеської, Київської та Львівської – з метою розуміння їх головних чинників становлення та розвитку та особливостей впливу системи СРСР на їх становлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бороноев А.О. Нравственно-психологическое единство образа жизни советского народа. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1978. 104 с.
2. Власова Т.А. Проблема преодоления отклонения в развитии детей. *Вестник Академии медицинских наук СССР*. 1972. № 4. С. 60–66.
3. Волинець Н.В. Теоретичний аналіз категорії «психологічне благополуччя особистості» у сучасній психологічній науці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. № 1. С. 4–17.
4. Данилюк І.В. Етнічна психологія в Україні: становлення та розвиток. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2009. Вип. 1. С. 131–145.
5. Зотова І.О. Особенности психологии крестьянства / И.О. Зотова, В.В. Новиков, Е.В. Шорохова. Москва: Наука, 1983. 168 с.
6. М'ясоїд П.А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ: Либідь, 2016. 560 с.
7. Каньоса Н.Г. Мотивація як внутрішній чинник розвитку професіоналізму особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 18. С. 333–344.
8. Платонов В.В. Занимательная психология. Москва: Мол. гвардия, 1988. 224 с.
9. Протоколы заседаний Русского общества экспериментальной психологии в 1891–1892 г. Москва: Тип. Кушнерева и Ко., 1895. 45 с.
10. Психодіагностика для студентів-соціологів / уклад. Ю.В. Кушнір; відпов. ред. Ю.В. Кушнір. Донецьк: КиЦ, 2012. 346 с.
11. Сибіль Н.А. Объективные условия и субъективные факторы формирования социалистической психологии колхозного крестьянства западных областей Украинской ССР: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук: 09.00.01 «Диалектический и исторический материализм». Львов, 1973. 29 с.
12. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия. Москва. Эксмо. 2003. 640 с.
13. Усоскина Р.Я. Инвалидность у детей и пути профилактики. *Труды Рижского науч.-исследов. ин-та травматологии и ортопедии*. 1971. Вып. 11. С. 54–55.
14. Шпет Г.Г. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. Москва, 1978. Т. 29; Поливанов М.К. Судьба Шпета. *Вопросы философии*. 1990. № 6; Шпет в Сибири: ссылка и гибель. Томск, 1995; Томск от А до Я. Краткая энциклопедия города. Томск, 2004. С. 422–423. URL: <http://nkvd.tomsk.ru/researches/passional/shpet-gustav-gustavovich/>.
15. Шпичак І.П. Психоаналітичні ідеї в контексті радянської освітньої політики першої половини ХХ століття. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Вип. 18(2). С. 431–437.
16. Stachowski R. Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych. Warszawa. 2010. 320 s.

ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТЬ «АРХЕТИП» ТА «СИМВОЛІЗАЦІЯ»

DEEP-PSYCHOLOGICAL CONTENT OF THE CONCEPTS "ARCHETYPE" AND "SYMBOLIZATION"

У статті розкривається зміст понять «архетип» та «символізація». Зосереджується увага на теоретичних основах дослідження зазначених категорій та працях учених, які їх досліджували. Зміст статті також розкриває взаємозв'язок архетипу із символізацією в психокорекційному процесі. У роботі презентовано історичний аспект дослідження символізації та її роль у глибокому пізнанні психіки.

Під час психоаналітичної роботи з респондентом, як доводиться у статті, важливим аспектом є процес дешифрування символіки з урахуванням її архетипності. Відомо, що архетипи недоступні безпосередньому спостереженню і розкриваються лише побічно через їх проєкцію на зовнішні об'єкти, що виявляється в загальнолюдській символіці, наприклад у психомалюнках.

Стаття концентрує увагу на механізмах символізації, які сприяють розкриттю прихованого змісту через встановлення логічних взаємозв'язків між елементами малюнку, що дозволяє представити цілісний образ для подальшого глибокого аналізу. У психокорекційному процесі психомалюнку є важливим інструментом для пізнання психіки в єдності сфер свідомого та несвідомого завдяки здатності психіки до перекодування. Активне соціально-психологічне пізнання спирається на можливість психіки до опредметнення, що передає зміст через інформаційні еквіваленти, які потребують об'єктивування в діагностико-корекційному процесі. Стаття ґрунтується на методі активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП), який розроблено науковицею Т. Яценко. АСПП передбачає єдність як теоретико-методологічного, функціонального, так і енергетичного рівнів існування психіки в її цілісності. Провідним механізмом АСПП є позитивна дезінтеграція та вторинна інтеграція на більш високому рівні її розвитку. Діагностико-корекційний процес АСПП передбачає використання опредметнених засобів глибокого пізнання (тематичні психомалюнки, репродукції художніх полотен, камені тощо).

Ключові слова: архетип, активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), механізми символізації, психодинамічна парадигма, глибоке пізнання, символізація, символ.

The article reveals the meaning of the concepts "archetype" and "symbolization". The focus is on the theoretical foundations of the study of these categories and the work of scientists who have studied them. The content of the article also reveals the relationship between the archetype and symbolization in the psycho-correctional process. The paper presents the historical aspect of the study of symbolization and its role in deep knowledge of the psyche.

During the psychoanalytic work with the respondent, as it is proved in the article, an important aspect is the process of deciphering the symbolism taking into account its archetypal nature. It is known that archetypes are inaccessible to direct observation and are revealed only indirectly – through their projection on external objects, which is manifested in universal symbolism, such as psycho-drawings.

The article focuses on the mechanisms of symbolization, which contribute to the disclosure of hidden content through the establishment of logical relationships between the elements of the image, which allows the presentation of a holistic image for further in-depth analysis. In the psycho-correctional process, psycho-drawings are an important tool for cognition of the psyche in the unity of the spheres of the conscious and the unconscious, due to the ability of the psyche to recode. Active socio-psychological cognition is based on the ability of the psyche to objectify, which transmits content through information equivalents that require objectification in the diagnostic and corrective process.

The article is based on the method of active socio-psychological cognition (hereinafter – ASPP), which was developed by scientist T. Yatsenko. ASPP presupposes the unity of both theoretical and methodological, functional and energy levels of existence of the psyche in its entirety. The leading mechanism of ASPP is positive disintegration and secondary integration at a higher level of its development. Diagnostic and correctional process of ASPP involves the use of objectified means of in-depth knowledge (thematic psycho-drawings, reproductions of paintings, stones, etc.).

Key words: archetype, active socio-psychological cognition (ASPP), mechanisms of symbolization, psychodynamic paradigm, deep cognition, symbolization, symbol.

УДК 159.964

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.13>

Сергата І.О.

аспірантка кафедри психології,
глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. У рамках досліджень глибоких аспектів психіки за методом АСПП важливим є розуміння понять «символізація» та «архетип». Актуальність роботи зумовлена тим, що глибоко-психологічний взаємозв'язок цих понять у науковій літературі майже не висвітлено.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен архетипу досліджували З. Фрейд

та К. Юнг. Також поняття «архетип» у своїх наукових працях розглядали С. Гроф, О. Леонт'єв, К. Прібрам, О. Ранк, Е. Фромм, Ф. Шеллінг, Т. Яценко та ін. Символізацію науковці розглядають по-різному: Е. Гловер під символізацією розуміє символізм; К. Юнг, І. Сеченов, Л. Виготський розглядають її як символічну функцію; Х. Блум – психоаналітичний символізм; Ж. Лакан, Р. Руссійон, Б. Мур, Б. Файн

у своїх роботах розкривають її як частковий вияв глобальної символічної функції; П. Орбан під символізацією розуміє символічні симптоматичні дії; Т. Яценко під символізацією розуміє процес маскування витісненого змісту від свідомої цензури з метою його вияву у поведінці.

Постановка завдання. Метою наукового дослідження є теоретичне обґрунтування понять «архетип» і «символізація» та розкриття їхнього взаємозв'язку в ракурсі психодинамічної парадигми.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. У філософському енциклопедичному словнику поняття «архетип» (грец. – *arhe* – початок і *typos* – образ) – це прообраз, ідея. Термін набув поширення в літературі під впливом робіт К. Юнга і означає певні первинні, вроджені структури колективного несвідомого, архаїчний психічний спадок життєвих ситуацій, які повторюються, та переживань людини [4, с. 45]. Також К. Юнг розглядав архетип «не просто як окремих образ, а інстинкт, який дає змогу передавати прихований психологічний зміст» [7, с. 65].

Е. Нойман писав: «Архетипи видозмінюються середовищем, через яке вони проходять, тобто їхня форма змінюється залежно від часу, місця і психологічного комплексу індивідуума, в якому вони проявляються» [6, с. 154]. Також учений зазначав, що архетипи колективного несвідомого спочатку є безформними психічними структурами, які набувають видимих контурів та конкретизації в мистецтві. Архетип сам по собі є незрозумілим візуалізованим образом. Для розуміння змісту архетипу важливу роль виконує символізація та механізми символізації.

У рамках різних психологічних підходів проблема символізації розглядається й оцінюється по-різному. Аналіз різних джерел такої наукової категорії дає змогу вийти на інтегративний рівень розуміння розвитку символів і символізації. Символізація – це «унікальний, притаманний лише людині психічний процес заміщення одних образів іншими утвореннями, які характеризуються лише віддаленою схожістю з первісними уявленнями – схожістю, яка заснована на випадкових, вторинних, частково істотних деталях» [3, с. 193].

Розгляд наукової літератури дає змогу відзначити, що символізація має певні особливості та виконує такі основні функції, як: вираження архетипного матеріалу та задоволення пригніченого імпульсу (К. Юнг); маскування несвідомих прагнень та вираження їх у свідомості (О. Ранк, Х. Захс), маскування об'єкта потягу через заміщення його символом (Р. Додельцев, Т. Панфілова), маскування несвідомого смислу та перенесення на символ реальних емоційних реакцій суб'єкта (Ч. Музатті), маскування змісту несвідомого

від цензури Над-Я та реалізація його у поведінці суб'єкта (Т. Яценко) [2]. Резюмуючи вищесказане, можна стверджувати, що функціями символізації є маскування певного несвідомого змісту психіки та його вираження в свідомості у видозміненому вигляді. Маскування несвідомого змісту відбувається завдяки архетипній символіці.

Для більш ґрунтовного розуміння особливостей символізації та її функціональності важливо розкрити саме зміст механізмів символізації. Механізми символізації були відкриті З. Фрейдом [5] під час аналізу сновидінь. На думку вченого, в сновидінні відбувається символізація несвідомого з метою уникнення цензури: «У психічному комплексі, який зазнав впливу цензури, єдиною недоторканою складовою частиною є афекти; лише вони можуть вказати нам правильний шлях до тлумачення» [5, с. 274]. У своїй праці «Вступ до психоаналізу» [14] З. Фрейд розкриває такі механізми символізації:

– натяк – вказівка на щось (виражається за допомогою символу, кольору та ін.);

– згущення зумовлене такими процесами: 1) певні латентні елементи взагалі пропускаються; 2) з багатьох комплексів латентних часток у явне потрапляють тільки окремі фрагменти; 3) латентні елементи, які мають між собою щось спільне, постають разом, зливаючись у єдину цілість;

– зміщення, результатом якого є те, що психічний акцент переходить із важливого елемента на якийсь інший, менш важливий;

– образність – перетворення думок на зорові образи;

– вторинна обробка – з'єднання елементів в одне ціле, що стає доступним після безпосереднього наслідку роботи.

У наукових дослідженнях Т. Яценко [8; 10–13] уточнено зміст таких механізмів символізації, як згущення, зміщення, натяк, локалізація, генералізація, маскування кількістю, від супротивного, гіперболізація, мінімізація, порушення фізичних закономірностей предметів (відсутність чи викривлення окремих їх частин), схематизація в контексті психодинамічного розуміння психіки. Натяк є одним із «найдієвіших» механізмів символізації. Т. Яценко в процесі психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків визначено, що механізм натяку виявляється через семантику символу, у якій зливається архаїчний, історичний, особистісний його зміст (символу) і наявні асоціативні зв'язки з іншим поведінковим (психічним) матеріалом, та водночас через предметний образ символічного зображення і його колір.

Дослідниця Т. Яценко пише: «Опредметнена символізація психіки має перевагу над вербальними формами завдяки процесам

внутрішнього смислового «конденсату», узагальненого абстрагування і фільтрації смислів від сюжетно-ситуативної конкретики. Определенні форми презентації забезпечують перспективу визначення логічної впорядкованості психіки шляхом психоаналітичної інтерпретації поведінкового матеріалу, що спирається на очевидне, спостережуване, порівнюване тощо. Синтезована (згорнута) форма матеріалізовано-візуалізованих презентацій дає змогу у вербально-діалогічній взаємодії здійснити поступальне, багаторівневе «розпакування» смислового навантаження» [1, с. 125].

Також важливо зазначити, що завдяки механізмам символізації та розумінню архетипної символіки в діагностико-корекційному процесі відкривається можливість аналізувати психологічні тенденції психіки авторів психомалюнків. Архетипна символіка сприяє репрезентації витісненого змісту завдяки процесу символізації. Особливу роль у процесі об'єктивізації несвідомого змісту через архетипну символіку мають психомалюнки та репродукції художніх полотен, для яких спільною є архетипна символіка.

У психоаналітичному процесі малюнок (художній твір) відображає цілісно природу явищ, також він є посередником між свідомими та несвідомими психічними процесами. Зазвичай кожен психомалюнок наповнений символікою. У глибинному пізнанні важливим аспектом є дешифрування символіки, зокрема й архетипу. Архетипи каталізують об'єктивування психічного назовні у візуалізовану самопрезентацію суб'єкта. Глибинно-психологічний аналіз дає змогу наблизитися до розуміння індивідуальної неповторності архетипу. Т. Яценко відзначає: «Енергетична потентність архетипу задається слідами витіснень, утримуваних механізмами опору. Взаємозв'язок архетипу із захистами латентно задає семантику візуалізованих репрезентантів, що вимагає «смислового» дешифрування. Гармонізація архетипу з базальними захистами відбувається за параметрами їх дорефлексивності і латентності формування інстанції позадосвідного» [9, с. 150]. У процесі глибинно-психологічного пізнання індивідуалізований зміст архетипу розкривається, але за умови, що суб'єкт зможе його усвідомити. Також важливим аспектом у ході аналізу поведінкового матеріалу респондента є його причетність до процесу пізнання смислового навантаження власних репрезентантів. Через перетворення архетипів на архетипічні образи та наповнення індивідуально неповторним змістом їх можна пізнати та зрозуміти. Зав-

дяки процесу символізації архетипи, які прямо не причетні до створення змісту психіки, перекодовуються в опредметнені, образні форми, які є доступними для подальшого прямого спостереження та глибинної роботи. Найдієвіше розшифрувати архетип можна через діалогічну взаємодію, адже архетип має відношення до слова, як і до образу. Для кожного суб'єкта в різні періоди життя існує індивідуальне тлумачення того чи іншого символу, що пов'язано з унікальністю життєвого досвіду та динамічністю психіки, яка здатна змінюватись, реконструюватись.

Глибинне пізнання психіки суб'єкта пов'язане з відкриттям «схритих» змістів, що є можливим, зокрема в аналітичному процесі з використанням художніх творів та інших матеріалізованих видів репрезентації психічного в діалогічній взаємодії респондента та психолога через знаходження індивідуалізованого змісту архетипів, символів, образів. Для цього психолог має володіти знаннями законів психіки в її цілісності, враховувати внутрішню суперечливість, розуміти взаємозв'язки свідомої та несвідомої сфер, багатозначність символу, метафоричність мови несвідомого.

Все вищезазначене дає змогу констатувати взаємозв'язок архетипу із символізацією, які пов'язані із несвідомим, дослідження якого стає можливим завдяки використанню матеріалізованих репрезентантів психічного (зокрема, художніх творів) за умови вільного їх вибору респондентом і подальшої діалогічної взаємодії із психологом. Мова несвідомого є досить символічною, саме тому особливо ефективним у психокорекційному процесі за методом АСПП є використання художніх полотен, які сприяють глибинному пізнанню завдяки інформаційним еквівалентам.

Висновки. На основі детального теоретико-психологічного аналізу праць учених нам удалося розкрити зміст понять «архетип» та «символізація» в ракурсі психодинамічної парадигми. Зокрема, символізація розглядається як процес, за якого витіснені бажання розкриваються у символічній формі. Також аналізуючи роботи З. Фрейда, можна виділити такі механізми символізації, як: натяк, згущення, зміщення, образність, вторинна обробка. Робота доводить взаємозв'язок процесу символізації з архетипом, оскільки завдяки цьому відбувається перекодування образів, які стають доступними глибинному дослідженню, за умов спонтанної поведінки суб'єкта. Також завдяки архетипній символіці можна окреслити особистісну проблематику суб'єкта у діагностико-корекційному процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агрессия: психологическая теория и феноменология / Т.С. Яценко, А.В. Глузман, А.Э. Мелоян, Л.Г. Туз. Киев : Вища шк., 2010. 271 с.: ил.
2. Наукова школа академіка НАПН України Тамари Яценко : колективна монографія / за заг. ред. акад. Т.С. Яценко. Дніпро : Інновація, 2019. 350 с.
3. Психоаналитические термины и понятия : словарь / под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина. Москва : независимая фирма «Класс», 2000. 304 с.
4. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.
5. Фрейд З. Толкование сновидений / перевод с немецкого. Киев : Здоровье, 1991. 384 с.
6. Юнг К. Психоанализ и искусство / перевод с английского. Москва : REFL-book ; Киев : Ваклер, 1996. 304 с.
7. Юнг К.Г. Архетип и символ. Санкт-Петербург : Ренессанс, 1991. 210 с.
8. Яценко Т.С. Діагностико-корекційні особливості глибинно-психологічної практики. *Наук. часоп. НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки* : зб. наук. пр. Київ, 2010. № 29. С. 30–35.
9. Яценко Т.С., А.В. Глузман. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск : Инновация, 2015. 396 с.
10. Яценко Т.С., Глузман А.В., Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Ялта : Республик. высш. учеб. заведение «КГУ», 2014. 410 с.
11. Яценко Т.С., Усатенко О.Н., Каминская А.Н. «Интровизия-супервизия» в профессиональной подготовке практических психологов. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки* : зб. наук. пр. Київ, 2013. № 40. С. 262–272.
12. Яценко Т., Іваненко Б., Євтушенко І. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання. Київ : Главник, 2008. 176 с.
13. Яценко Т.С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика : монография. Днепропетровск : Инновация, 2015. 567 с.
14. Freud S. Studienausgabe, Band 1: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge. Frankfurt am Main : S. FISCHER Verlag GmbH, 1989.

ЗНАЧЕННЯ ЗАНИЖЕНОЇ САМООЦІНКИ ДЛЯ НЕГАТИВНОГО ЖИТТЄВОГО СТИЛЮ УКРАЇНСЬКИХ ПІДЛІТКІВ

THE INFLUENCE OF LOW SELF-ESTEEM ON THE NEGATIVE LIFESTYLE OF UKRAINIAN ADOLESCENTS

Проведено дослідження українських підлітків. Загальна вибірка дослідження становила 615 осіб. Остаточний обсяг вибірки – 589 осіб. Дослідження проводилося у середніх навчальних закладах міста Одеси (усього 10 середніх навчальних закладів). Середній вік респондентів становив 14,866 роки ($SD = 1,107$ роки). Охоплено навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, лицей, коледж і школа-інтернат. У ході дослідження сформовано шкалу заниженої самооцінки підлітків, яка мала достатній рівень внутрішньої узгодженості. Метою дослідження було визначити вплив заниженої самооцінки на негативний життєвий стиль старших школярів. Установлено, що дівчата частіше демонстрували занижену самооцінку, ніж підлітки чоловічої статі. Визначено, що підлітки з низькою самооцінкою були більш схильними до куріння та вживання алкоголю. Виявлено, що занижену самооцінку частіше можна було побачити серед підлітків, які не проживають із матір'ю, які змінювали місце проживання та у респондентів, які навчаються у закладах закритого типу. У результаті компонентного аналізу взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками здорової поведінки було встановлено, що показник заниженої самооцінки характеризувався максимальним компонентним навантаженням на другу розмірність разом із такими показниками, як «Контрацепція» та «Ремені безпеки». У результаті компонентного аналізу взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками нездорової поведінки показник заниженої самооцінки створив максимальне компонентне навантаження на другу компоненту разом із такими показниками, як «Блювання для схуднення» та «Телевізор/комп'ютер». Результати даного дослідження можуть бути використані в педагогічній і психологічній практиці для формування здорової поведінки у підлітків. Перспективою подальшого дослідження у цьому напрямі є вивчення інших чинників, які можуть бути взаємопов'язані із заниженою самооцінкою підлітків.

Ключові слова: підлітки, занижена самооцінка, куріння, вживання алкоголю, здоровий спосіб життя.

This article is an empirical study that was conducted to study Ukrainian adolescents. The total sample of the study was 615 people. The final sample size included 589 people. The study was conducted in secondary schools of Odessa (only 10 secondary schools). The respondents' average age was 14,866 years ($SD = 1,107$ years). Were covered different types of schools: public schools, gymnasium, lyceum, college and boarding school. In our study, we formed a scale of low self-esteem of adolescents, which was characterized by sufficient level of internal consistency. The purpose of this paper was to determine the impact of low self-esteem on the negative lifestyle of high school students. It was found that girls showed low self-esteem more often than boys. Adolescents with low self-esteem were found to be more likely to smoke and drink alcohol. It was found that low self-esteem was more common among adolescents who do not live with their mothers, who have changed their place of residence, and among respondents who study in boarding school. As a component analysis of the relationship between the rate of low of adolescents' self-esteem and factors of healthy behavior, it was found that the rate of low self-esteem was characterized by the maximum component load on the second dimension, along with indicators such as "Contraception" and "Seat belts fastened". As a component analysis of the relationship between adolescents' low self-esteem and unhealthy behavior, low self-esteem created the maximum component load on the second component, along with indicators such as "Vomiting for weight loss" and "TV / computer". The results of this study can be used in pedagogical and psychological practice for the formation of healthy behavior in adolescents. Prospects for further development in this direction are studies of other factors that may be related to adolescents' low self-esteem.

Key words: adolescents, low self-esteem, smoking, alcohol consumption, healthy lifestyle.

УДК 159.9.07

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.14>

Уханова А.І.

доцент кафедри клінічної психології
Одеський національний університет
імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми. Підлітковий вік – це час активного формування світогляду, інтересів, системи ціннісних уявлень, розвитку рефлексії, формування відчуття дорослості та зміни самооцінки [6]. Розвиток моральної самооцінки визначається здатністю людини до раціонального чуттєво-конкретного морального пізнання Я-іншого та ставлення до себе й інших людей. Чим більше «кроків» власних дій може передбачити дитина і чим старанніше вона може порівняти різні варіанти, тим більш успішно вона контролюватиме фактичний розв'язок моральних ситуацій [8].

Дитина з низькою самооцінкою постійно переживає почуття провини, сорому, напади занепокоєння і несвідомої туги [10]. І. Булах серед особливостей підліткового віку поряд із нестійкістю самооцінки виділяє також підвищену чуттєвість у взаєминах з оточуючими; вибірковість в оцінці якостей іншої людини; прояв прямолінійних та критичних суджень; вимогливість до однолітків та дорослих у дотриманні слова; велике значення думок референтної групи про власну особистість; виникнення такого новоутворення, як рольове самовизначення (усвідомлення свого місця

в суспільстві); прагнення бути значимим серед однолітків; потребу в інтимно-особистісному спілкуванні зі значущими однолітками; прагнення до самостійності та незалежності поведінки від порад дорослих; бажання зайняти нову соціальну позицію, бути та вважатися дорослим; здатність до саморозвитку тощо [3]. Отже, вивчення феномену заниженої самооцінки підлітків є актуальним завданням для сучасної психологічної науки та практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У літературі останніх років досить поширеним є вивчення причин заниженої самооцінки старших школярів, але істотно бракує досліджень стосовно впливу проблем із самооцінкою на інші аспекти психічного здоров'я підлітків, зокрема на негативний життєвий стиль. Так, О. Змановська звертає увагу на той факт, що поява негативних звичок є тільки наслідком, а причини можуть бути пов'язані з труднощами саморегуляції (відчуття, самооцінка, відношення, турбота про себе) й адаптації. Медичні обстеження довели, що такі негативні звички не передаються генетично, передається лише схильність до них, яка формується під дією негативних чинників соціального середовища [5]. Численні дослідження особистостей девіантів говорять про те, що до прояву агресії і аутоагресії схильні люди з неадекватною самооцінкою, нерозвиненою або слабо розвиненою самосвідомістю і здатністю до самоконтролю, люди, які так і не вирішили для себе, у чому ж сенс власного життя [2; 7].

Постановка завдання. Мета дослідження – визначити роль заниженої самооцінки у формуванні негативного життєвого стилю старших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальна вибірка дослідження становила 615 осіб. Остаточний обсяг вибірки – 589 осіб. Дослідження проводилося у середніх навчальних закладах міста Одеси (усього 10 середніх навчальних закладів). Середній вік респондентів становив 14,866 роки (SD = 1,107 роки). Були охоплені навчальні заклади різних типів: загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназія, лицей, коледж і школа-інтернат. У нашому дослідженні було проаналізовано питання стосовно значення заниженої самооцінки для негативного життєвого стилю старших школярів.

На першому етапі дослідження нами було сформовано шкалу заниженої самооцінки підлітків, до якої увійшли вісім пунктів: «Протягом останніх шести місяців я нервую в нових ситуаціях. Я легко втрачаю впевненість»; «Протягом останніх шести місяців я не доводжу почату роботу до кінця. У мене погана увага»; «Я вважаю, що іноді люди ставляться до мене гірше, ніж до інших»; «Протягом останніх двох тижнів я відчував себе невдахою»; «Протягом останніх

двох тижнів я відчував, що не можу впоратися зі своїми проблемами»; «Протягом останніх двох тижнів я відчував невдоволення собою»; «Протягом останніх двох тижнів я критикував себе»; «Протягом останніх двох тижнів я відчував власну марність».

Далі на підставі виділених чинників формулася психометрична шкала й оцінювалася її надійність за внутрішньою узгодженістю за допомогою критерію α Кронбаха. Для шкали заниженої самооцінки значення α Кронбаха було достатнім та становило $\alpha = 0,709$. Для даної шкали були характерні такі описові статистики: середнє значення становило 11,034 бали, стандартне відхилення – 2,963, медіана – 10,500, асиметрія – 0,774 та ексцес – 0,177 бали (рис. 1).

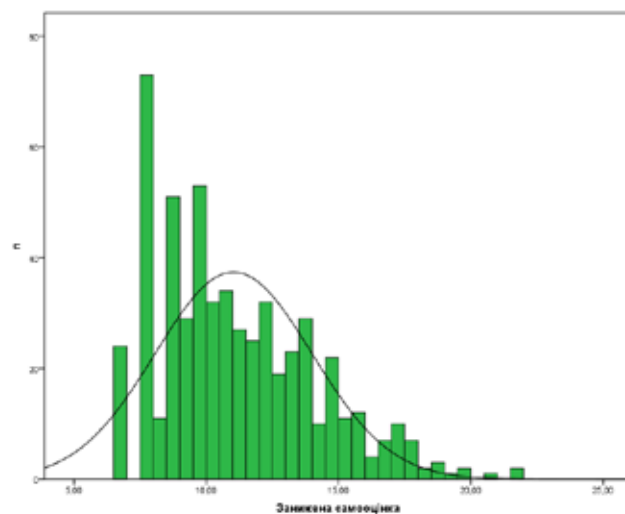


Рис. 1. Гістограма розподілу значень шкали заниженої самооцінки підлітків

Далі було проаналізовано взаємозв'язок статі випробуваних із параметром заниженої самооцінки респондентів. Для чоловічої статі середнє значення шкали заниженої самооцінки становило 10,378 бали, для жіночої статі – 11,606 бали. Стандартне відхилення становило 2,800 для чоловіків та 2,987 – для жінок. Таким чином, дівчата були більш схильними до заниженої самооцінки, про що засвідчує значення F-критерію Фішера [1] ($F = 24,758$; $p < 0,001$). Якщо порівнювати дані проведених крос-культурних досліджень стосовно статевих відмінностей у ставленні до самооцінки, то, згідно із цим дослідженням, підлітки та молоді дорослі чоловіки мають значно вищу самооцінку, ніж молоді жінки, хоча ця різниця є незначною [4].

Статистично значущий зв'язок було встановлено між заниженою самооцінкою підлітків та питаннями стосовно проживання з матір'ю та проживання з батьком. Середнє значення за шкалою заниженої самооцінки у підлітків, які ствердно відповіли на це запитання, стано-

вило 10,967 бали, для респондентів, які дали негативну відповідь на це запитання, середнє значення становило 12,000 балів. Стандартне відхилення становило 2,938 для підлітків, які проживають із матір'ю, та 3,192 – для тих, хто не проживає з матір'ю. Таким чином, респонденти, які не проживають із матір'ю, були більш схильними до заниженої самооцінки, про що свідчить F-критерій Фішера ($F = 4,111$; $p < 0,05$). Статистично значущого зв'язку між заниженою самооцінкою підлітків та питаннями стосовно проживання з батьком установлено не було.

На наступному етапі було досліджено взаємозв'язок заниженої самооцінки старших школярів із типом навчального закладу. Навчальні заклади розділено на дві групи: навчальні заклади відкритого типу і навчальні заклади закритого типу. До навчальних закладів відкритого типу було віднесено загальноосвітні школи (ЗОШ), гімназію, лицей та коледж. До навчальних закладів закритого типу було віднесено школу-інтернат. Середнє значення за шкалою заниженої самооцінки у підлітків, які навчаються в навчальних закладах відкритого типу, становило 10,973 бали та для респондентів, які навчаються у навчальних закладах закритого типу, – 12,129 бали. Стандартне відхилення становило 2,928 для підлітків, які навчаються у навчальних закладах відкритого типу, та 3,411 – для тих, хто навчається у навчальних закладах закритого типу. Таким чином, частіше від заниженої самооцінки страждали підлітки, які навчалися у закладах закритого типу, про що свідчить F-критерій Фішера ($F = 4,202$; $p < 0,05$).

Окрім цього, нами було проаналізовано взаємозв'язок між параметром заниженої самооцінки респондентів та питанням стосовно зміни місця проживання. У групі підлітків, які відповіли ствердно на це питання, середнє значення шкали заниженої самооцінки становило 11,340 бали, для респондентів, які дали негативну відповідь на це запитання, – 10,640 бали. Стандартне відхилення становило 2,934 для підлітків, які змінювали місце проживання, та 2,910 – для тих, хто не переїжджав. Таким чином, занижену самооцінку можна вважати більш характерною для підлітків, які змінювали місце проживання, про що свідчить F-критерій Фішера ($F = 7,721$; $p < 0,01$).

Далі нами було вивчено вплив заниженої самооцінки на негативний життєвий стиль старших школярів. До негативного життєвого стилю було віднесено питання стосовно куріння, вживання алкоголю та ставлення підлітків до параметрів здорової та нездорової поведінки. За допомогою критерію Ета (η) [19] нами було проаналізовано взаємозв'язок між курінням та заниженою самооцінкою підлітків. Прямо пропорційний статистично значу-

щий зв'язок було встановлено між питанням: «Ви коли-небудь курили сигарети?» та заниженою самооцінкою респондентів ($\eta = 0,338$, $p < 0,001$). Тобто підлітки з низькою самооцінкою були більш схильними до куріння. Дослідження ВООЗ показали існуючий зв'язок тютюнопаління з іншими формами поведінки, сполученими з ризиком і негативними наслідками для здоров'я, такими як нездорові харчові звички [12], заподіяння образ слабким [20], ранній початок статевого життя [14], часті множинні скарги на здоров'я [13] і травматизм [18], високі рівні споживання алкоголю [11], низька самооцінка здоров'я та низький рівень задоволеності життям [17].

За допомогою критерію t_b Кендалла [15] нами було виявлено прямо пропорційні статистично значущі зв'язки між заниженою самооцінкою та такими твердженнями: «Я вживаю алкоголь» ($t_b = 0,128$, $p < 0,001$); «У ті дні, коли ви вживаєте спиртне, скільки порцій алкогольних напоїв ви випиваєте?» ($t_b = 0,169$, $p < 0,001$); «Протягом вашого життя скільки разів ви випили так багато, що були дійсно п'яні?» ($t_b = 0,154$, $p < 0,001$); «Протягом вашого життя скільки разів ви страждали від похмілля» ($t_b = 0,117$, $p < 0,001$). Ці дані свідчать, що старші школярі із заниженою самооцінкою були більш схильними до вживання алкогольних напоїв.

Далі нами було досліджено взаємозв'язки між заниженою самооцінкою та ставленням підлітків до параметрів здорової та нездорової поведінки. Як чинники здорового способу життя піддослідним було запропоновано такі: «Без наркотиків», «Без тютюнопаління», «Чищення зубів», «Без алкоголю», «Заняття спортом», «Гарний сон», «Фізичне навантаження», «Вживання фруктів», «Контрацепція», «Ремені безпеки». Як чинники нездорового способу життя респондентам було запропоновано такі: «Наркотики», «Без контрацепції», «Небезпечна їзда», «Алкоголь», «Тютюнопаління», «Фармакоконтроль ваги», «Носіння зброї», «Участь у бійках», «Блювання для схуднення», «Телевізор/комп'ютер». Методика проведення передбачала ранжування за значущістю 10 «здорових» та 10 «нездорових» чинників. Причому найбільш значущому чиннику надавалося значення «10», а найменш значущому – «1» [9].

Нами було виявлено статистично значущий прямо пропорційний вплив заниженої самооцінки підлітків на такий вид здорової поведінки, як використання засобів контрацепції ($t_b = 0,100$; $p < 0,001$), і зворотно-пропорційний на такі види здорової поведінки, як «Без алкоголю» ($t_b = -0,088$; $p < 0,01$), «Без тютюнопаління» ($t_b = -0,062$; $p < 0,05$) та «Заняття спортом» ($t_b = -0,092$; $p < 0,01$). Також статистично значущий обернено пропорційний вплив

заниженої самооцінки було встановлено на такий вид нездорового способу життя, як уживання наркотиків ($\tau_b = -0,083$; $p < 0,01$). Тобто для респондентів із заниженою самооцінкою найважливішим виявився такий чинник здорового способу життя, як використання засобів контрацепції. Найменше значення підлітки із заниженою самооцінкою надавали таким параметрам здорової поведінки, як «Без алкоголю», «Без тютюнопаління», «Заняття спортом» та такому виду нездорової поведінки, як уживання наркотиків. Отже, встановлено, що найменшу значимість для респондентів із заниженою самооцінкою мають чинники відсутності шкідливих звичок.

Засобами категоріального аналізу головних компонент було побудовано двовимірні моделі, які графічно відображали взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками здорової поведінки (рис. 2). Надійність побудованої моделі за внутрішньою узгодженістю оцінювалася за допомогою критерію α Кронбаха. Значення α Кронбаха було достатнім та становило $\alpha = 0,901$. Перша розмірність була внутрішньо узгоджена (α Кронбаха = $0,811$), друга – ні ($\alpha = 0,464$). Взаємовідношення між показниками оцінювалися за значеннями компонентних навантажень (L). Як видно з даного рисунку, показник заниженої самооцінки характеризувався максимальним компонентним навантаженням на другу розмірність (L = $0,965$) разом із такими показниками, як «Контрацепція» (L = $0,499$) та «Ремені безпеки» (L = $0,402$). У протилежному напрямі від параметру заниженої самооцінки було розташовано такий чинник здорової поведінки, як «Заняття спортом» (L = $-0,442$).

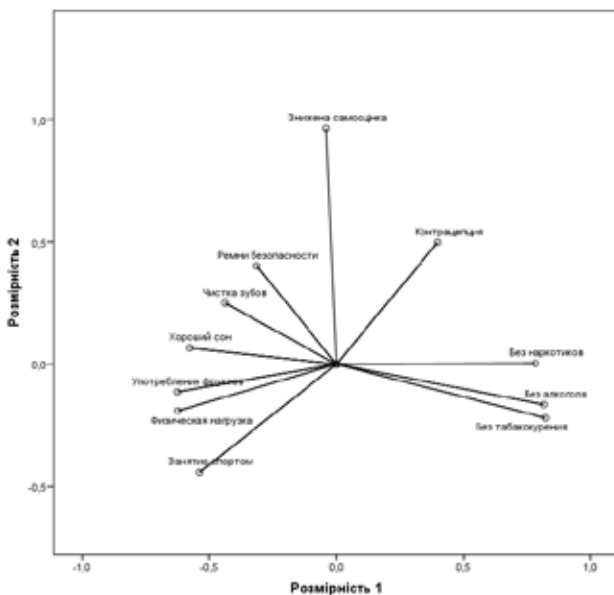


Рис. 2. Взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками здорової поведінки у просторі двох розмірностей

Також засобами категоріального аналізу головних компонент було побудовано двовимірну модель, яка графічно відображала взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками нездорової поведінки (рис. 3). Надійність побудованої моделі за внутрішньою узгодженістю оцінювалася за допомогою критерію α Кронбаха. Значення α Кронбаха було достатнім та становило $\alpha = 0,861$. Перша розмірність (α Кронбаха = $0,682$) та друга розмірність ($\alpha = 0,542$) були також внутрішньо узгоджені. Як видно з даного рисунку, показник заниженої самооцінки створив максимальне компонентне навантаження на другу компоненту (L = $0,307$) разом із такими показниками, як «Блювання для схуднення» (L = $0,466$) та «Телевізор/комп'ютер» (L = $0,745$). У протилежному напрямі від параметру заниженої самооцінки було розташовано такі чинники нездорової поведінки, як «Алкоголь» (L = $-0,646$), «Небезпечна їзда» (L = $-0,341$) та «Наркотики» (L = $0,655$).

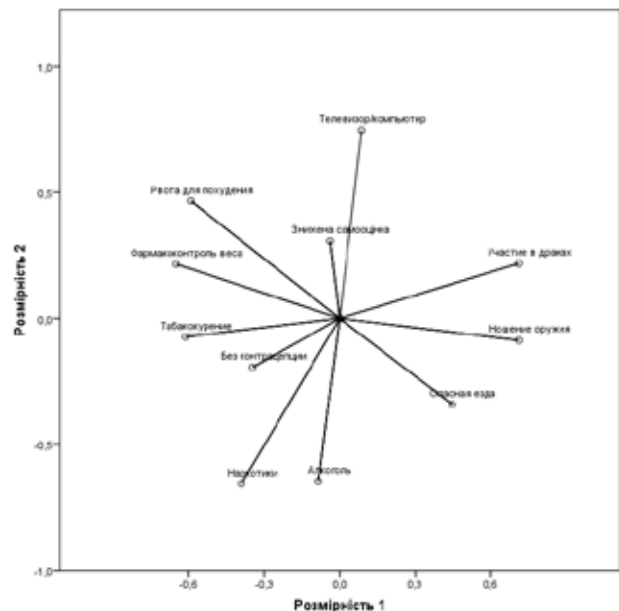


Рис. 3. Взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками нездорової поведінки у просторі двох розмірностей

Тобто за результатами компонентного аналізу взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками здорової поведінки ми можемо побачити, що показник «Знижена самооцінка» знаходився разом із такими показниками, як «Контрацепція» та «Ремені безпеки». Ці дані можуть пояснюватися тим, що підлітки із заниженою самооцінкою не вважають себе впевнено ні за кермом автівки, ні в сексуальному житті. Тобто, можливо, що в обох цих ситуаціях вони уникають відповідальності. У протилежному напрямі від параметру заниженої самооцінки було роз-

ташовано такий чинник здорової поведінки, як «Заняття спортом». Те, що параметр «Заняття спортом» розташований у протилежному напрямі, може пояснюватися тим, що, вважаючи себе недоскональними, підлітки із заниженою самооцінкою намагаються не визначати роль цього параметру. А.Л. Крістьянсон із колегами у своєму дослідженні вивчали взаємозв'язок між харчовими звичками, фізичною активністю, індексом маси тіла та самооцінкою. Вони встановили, що на самооцінку позитивно впливали як фізична активність, так і споживання фруктів і овочів. Навпаки, негативно на самооцінку впливали погані звички та підвищення рівня індексу маси тіла [16].

За результатами компонентного аналізу взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками нездорової поведінки нами було встановлено, що показники «Блювання для схуднення» та «Телевізор/комп'ютер» були розташовані біля параметру «Занижена самооцінка». На нашу думку, близьке розташування цих показників із параметром заниженої самооцінки може свідчити про те, що харчові порушення та пасивний спосіб життя можуть впливати на погіршення ставлення до себе у підлітків, яким і так бракує самовпевненості. У протилежному напрямі від параметру заниженої самооцінки було розташовано такі чинники нездорової поведінки, як «Алкоголь», «Небезпечна їзда» та «Наркотики». Ці дані можуть пояснюватися тим, що підлітки із заниженою самооцінкою більш схильні до швидкої їзди та шкідливих звичок, тому не визнають їх шкідливості для здоров'я.

Висновки з проведеного дослідження.

Ця стаття являє собою емпіричне дослідження, яке було проведено для вивчення впливу заниженої самооцінки на негативний життєвий стиль старших школярів. Нами було сформовано шкалу заниженої самооцінки підлітків, яка мала достатній рівень внутрішньої узгодженості. Установлено, що дівчата частіше демонстрували занижену самооцінку. Визначено, що підлітки з низькою самооцінкою були більш схильними до куріння та вживання алкоголю. Виявлено, що занижена самооцінка більш характерна для підлітків, які не проживають із матір'ю, які змінювали місце проживання та у респондентів, які навчаються у закладах закритого типу. У результаті компонентного аналізу взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків та чинниками здорової поведінки було встановлено, що показник заниженої самооцінки характеризувався максимальним компонентним навантаженням на другу розмірність разом із такими показниками, як «Контрацепція» та «Ремені безпеки». У результаті компонентного аналізу взаємовідношення між показником заниженої самооцінки підлітків

та чинниками нездорової поведінки показник заниженої самооцінки створив максимальне компонентне навантаження на другу компоненту разом із такими показниками, як «Блювання для схуднення» та «Телевізор/комп'ютер». Результати даного дослідження можуть бути використані в педагогічній і психологічній практиці для формування здорової поведінки у підлітків. Перспективою подальшого дослідження у цьому напрямі є вивчення інших чинників, які можуть бути взаємопов'язані із заниженою самооцінкою підлітків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афифи А., Эйзен С. Статистический анализ: Подход с использованием ЭВМ. Москва : Мир, 1982. 488 с.
2. Бажутіна С. Возможности профилактики насилия в поведении человека. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 29–30 квітня 2014 р. Тернопіль, 2014. С. 612–614.
3. Булах І. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 581 с.
4. Говорун Т. Гендерні ризики економічного насилля. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 29–30 квітня 2014 р.. Тернопіль, 2014. С. 12–14.
5. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения : учебное пособие. Москва : Академия, 2003. 288 с.
6. Миронець М.Г. Психологічні особливості переживання самотності в підлітковому віці. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 66–68.
7. Падурина Е.А. Родительские чувства как фактор формирования самооценки ребенка-дошкольника группы риска (в контексте нелинейной психологии). *Психология трудного детства* : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 15-летию научной школы доктора психологических наук, профессора, академика АПСН и РАЕ, заслуженного деятеля науки и образования, заслуженного работника высшей школы РФ Р.В. Овчаровой. Курган, 2014. С. 72–76.
8. Савчин М. Християнське духовне виховання і самовиховання. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 10. С. 689–699.
9. Уханова А.І. Детермінанти психічного здоров'я старших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. ; Харків. мед. акад. післядиплом. освіти. Харків, 2018. 263 с.
10. Фурманов И. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996. 192 с.
11. Alcohol drinking behaviors among Turkish high school students / M. Alikasıoğlu et al. *The Turkish Journal of Pediatrics*. 2004. V. 46(1). P. 44–53.
12. Dieting patterns and related lifestyles of school aged children in the Republic of Ireland / N.S. Gabhainn et al. *Public Health Nutrition*. 2002. V. 5(1). P. 1–7.

13. Headache, stomachache, backache, and morning fatigue among adolescent girls in the United States: associations with behavioral, sociodemographic, and environmental factors / R.M. Ghandour et al. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 2004. V. 158(8). P. 797–803.

14. Factors associated with early sexual initiation in girls: French data from the international survey Health Behaviour in School-aged Children HBSC/WHO / E. Godeau et al. *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*. 2008. V. 36(2). P. 176–182.

15. Kendall M. A New Measure of Rank Correlation. *Biometrika*. 1938. V. 30(1–2). P. 81–89.

16. Kristjánsson Á.L., Sigfúsdóttir I.D., Allegrante J.P. Health Behavior and Academic Achievement Among Adolescents: The Relative Contribution of Dietary Habits, Physical Activity, Body Mass Index, and Self-Esteem. *Health Education & Behavior*. 2008. V. 37(1). P. 51–64.

17. Mazur J., Woynarowska B. Zespół zachowań ryzykownych a zdrowie subiektywne i zadowolenie z życia młodzieży 15-letniej [Risk behaviours syndrome and subjective health and life satisfaction in youth aged 15 years]. *Medycyna Wieku Rozwojowego [Age Developmental Medicine]*. 2004. V. 8. P. 567–583.

18. Multiple risk behaviours and injury: an international study of young people / W. Pickett et al. *Archives of Pediatrics*. 2002. V. 156(8). P. 786–793.

19. Shaldehi A.H. Using Eta (η) correlation ratio in analyzing strongly nonlinear relationship between two Variables in Practical researches. *Journal of mathematics and computer science*. 2013. V. 7. P. 213–220.

20. Schnohr C., Niclasen B.V. Bullying among Greenlandic schoolchildren: development since 1994 and relations to health and health behaviour. *International Journal of Circumpolar Health*. 2006. V. 65(4). P. 305–312.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇPSYCHOLOGICAL FEATURES OF SOCIAL ADAPTATION
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS BY ART THERAPY

У статті розкриваються психологічні особливості соціальної адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами арт-терапії. Мета статті – надати рекомендації щодо корекції емоційної сфери молодших школярів з особливими освітніми потребами за допомогою арт-терапії. Для цього використовувалися такі методики: 1) тест тривожності М. Доркі й Ф. Амена; 2) методика «Страхи в будинках» А. Захарова, М. Панфілова; 3) «Кактус» (графічна методика М. Панфілова); 4) анкета-опитувальник для батьків Є. Ізотова. Автори статті вказують, що процес соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами передбачає успішне оволодіння нею рольовою поведінкою, що охоплює формування відповідних ціннісних орієнтацій, а також реалізацію різноманітних морально-етичних аспектів рольової взаємодії, що потребує, у свою чергу, високого рівня емоційно-психологічної адаптованості особистості. Тому особлива увага приділяється дослідженню рівня сформованості емоційної сфери школярів. У ході дослідження з'ясовано, що для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами загалом характерними є тенденції до наявності страхів, переживання негативних емоційних станів. Така картина не є позитивною й потребує корекційної та адаптивної роботи з боку педагогів і психологів. Тому запропонована програма з корекції емоційної сфери молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами арт-терапії. Для реалізації поставлених завдань використовувалися такі елементи арт-терапії: 1) малюнкова терапія (власне арт-терапія); 2) музикотерапія; 3) танцювальна терапія. З метою виявлення ефективності програми, спрямованої на корекцію емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку за допомогою арт-терапії після проведення формувальних впливів, проведено контрольний експеримент. Його мета полягала в тому, щоб простежити можливості програми з корекції емоційної сфери в молодших школярів за допомогою арт-терапії. Виконане дослідження продемонструвало ефективність психологічної допомоги, спрямованої на корекцію емоційної сфери в дітей молодшого шкільного віку за допомогою арт-терапії.

Ключові слова: соціальна адаптація, молодші школярі з особливими освітніми потребами, арт-терапія.

The article reveals the psychological features of social adaptation of primary schoolchildren with special educational needs by means of art therapy. The purpose of the article: to provide recommendations for the correction of the emotional sphere of primary school children with special educational needs through art therapy. The following techniques were used for this purpose: 1) anxiety test of M. Dorki and F. Amen; 2) method "Fears in the houses" by A. Zakharov, M. Panfilov; 3) "Cactus" (graphic technique of M. Panfilov); 4) questionnaire for parents by E. Izotova. The authors of the article point out that the process of social adaptation of a child with special educational needs involves the successful mastery of role behavior, which includes the formation of appropriate values, as well as the implementation of various moral and ethical aspects of role interaction, which requires, in turn, high level of emotional and psychological adaptation of the individual. Therefore, special attention is paid to the study of the level of formation of the emotional sphere of schoolchildren. The study found that in general for primary school children with special educational needs arising characteristic tendency of presence the fears, experiencing negative emotional states. This picture is not positive and requires corrective and adaptive work by teachers and psychologists. Therefore, it was proposed the program of correction the emotional sphere of primary school children with special educational needs through art therapy. The following elements of art therapy were used to implement the tasks: 1) drawing therapy (actually art therapy); 2) music therapy; 3) dance therapy. In order to identify the effectiveness of the program aimed at correcting the emotional sphere of primary school children through art therapy after the formative effects, a control experiment was conducted. Its purpose was to trace the possibilities of the program for the correction of the emotional sphere in primary schoolchildren using art therapy. This study demonstrated the effectiveness of psychological help which aimed at correcting the emotional sphere of children of primary school age through art therapy.

Key words: social adaptation, primary schoolchildren with special educational needs, art therapy.

УДК 159.9.922
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.15>

Бочелюк В.Й.

д.психол.н., професор,
завідувач кафедри психології
Національний університет
«Запорізька політехніка»

Панов М.С.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
та спеціальної психології
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

Постановка проблеми. Сучасний український освітній простір перебуває в постійному пошуку нових форм індивідуалізації та гуманізації освітнього процесу. Питання соціальної адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами є предметом широкої уваги науковців, які намагалися дослідити його з різних наукових позицій, урахувавши багатоаспектну складність зазначеного психологічного феномена. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні гостро порушується питання всебічного гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами з метою їх подальшої успішної соціалізації. У зв'язку з цим необхідним є створення сприятливих умов для особистісного становлення таких дітей. Саме тому значна увага українських науковців і практиків сучасності звертається до передового досвіду використання арт-терапії як особливої технології, котра забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини з особливими потребами, яка потребує специфічних засобів і методів сприяння її розвитку й формуванню її особистості, діагностику, корекцію та формування ціннісного ставлення до себе й оточуючого її світу.

Процес соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами передбачає успішне оволодіння нею рольовою поведінкою, що охоплює в собі формування відповідних ціннісних орієнтацій, а також реалізацію різноманітних морально-етичних аспектів рольової взаємодії, що потребує, у свою чергу, високого рівня емоційно-психологічної адаптованості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень І. Омельченко (2007), К. Реброва (2012) показав, що цей метод сприяє підвищенню самооцінки, учить розслаблятися й позбавлятися негативних емоцій, зокрема дуже ефективний для корекції емоційних порушень у дітей з особливими освітніми потребами. Так, Ю. Степура (2016), А. Хіля (2016) відзначають, що стан внутрішнього «Я» дитини відбивається в продуктах її творчості, позбавляючи від надмірного напруження, внутрішнього конфлікту. Малюючи, виліплюючи, танцюючи, дитина отримує можливість не тільки зменшити зайве збудження, тривожність, агресивність, недовіру до навколишнього світу, а й набути впевненості в собі й успіху, а також пов'язані з ним позитивні переживання та зразки поведінки. Фахівці О. Вознесенська (2015), І. Олійник (2013) підкреслюють роль арт-терапевтичного процесу в підвищенні адаптаційних можливостей особливої дитини. Тому корекційні можливості арт-терапії щодо молодших школярів з особливими освітніми потребами мають величезний потенціал.

Отже, виникає протиріччя між необхідністю корекції емоційної сфери в молодшому шкільному віці за допомогою арт-терапії та недостатньою розробленістю науково-практичних рекомендацій у цьому напрямі.

Постановка завдання. Мета статті – надати рекомендації щодо корекції емоційної сфери молодших школярів з особливими освітніми потребами за допомогою арт-терапії. Для цього використовувалися такі методики: 1) тест тривожності М. Доркі й Ф. Амена; 2) методика «Страхи в будиночках» А. Захарова, М. Панфілова; 3) «Кактус» (графічна методика М. Панфілова); 4) анкета-опитувальник для батьків Є. Ізотова.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тест тривожності М. Доркі й Ф. Амена дав змогу визначити рівень тривожності й особливості емоційного досвіду дитини з особливими освітніми потребами в різних ситуаціях (рис. 1).

Більшість дітей має середній рівень тривожності (56%), для нього характерно постійна наявність якогось турбуючого фактору, якому дитина змушена протистояти. Дія цього фактору поки обмежена й ще не визначає загального самопочуття дитини. Але все частіше їй доводиться відчувати напруження в тих ситуаціях взаємодії, у яких раніше вона добре себе почувала.

Меншою мірою представлений високий рівень тривожності (38%), для нього характерна виражена емоційна властивість особистості, що призводить до частих проявів стану тривоги (занепокоєння) у найбільш різних життєвих ситуаціях, у тому числі й таких, які до цього не привертають. Висока тривожність проявляється в тенденції оцінювати явища, предмети, події, об'єктивно не небезпечні, як загрозові, з подальшим переживанням стану тривоги. Тривожні діти бояться труднощів, відчують себе невпевнено в групі.

Найменшою мірою представлений низький рівень тривожності (6%), причин для занепокоєння немає. Невизначені ситуації сприймаються дитиною в позитивному ключі й не містять емоційно-дестабілізуючого чинника.

Методика «Страхи в будиночках» А. Захарова, М. Панфілова дає змогу виявити кількість страхів у дітей з особливими освітніми потребами й визначити їх характер. Результати методики представлено в рис. 2.

У більшості (75%) молодших школярів кількість страхів перевищує норму. Велика кількість наявних страхів у дітей у середньому 18 у дівчаток і 16 у хлопчиків, невідповідна віковому рівню, поєднується з проявом боягузтва й невпевненості в собі.

У меншій кількості молодших школярів (25%) відповідає віковій нормі, тобто наявний у кількості 6 у хлопчиків і 8 у дівчаток.

Отже, у більшості молодших школярів з особливими освітніми потребами кількість страхів перевищує норму й свідчить про патологічні порушення.

Графічна методика «Кактус» М. Панфілова дала змогу вивчити стан емоційної сфери дитини, виявити наявність агресії, її спрямованості й інтенсивності (рис. 3).

Усі малюнки дітей згруповані за характерними ознаками:

1) до першої групи ввійшли малюнки дітей (55%), які демонструють агресію на тлі демонстративної поведінки, у них простежуються

такі ознаки: великий малюнок, розташований у центрі листа, наявність голок, особливо їх велика кількість, сильно стирчать, довгі, близько розташовані один до одного, сильний натиск олівця, уривчасті лінії, переважання внутрішньої штрихування;

2) до другої групи – малюнки (30%), що демонструють агресивність на тлі невпевненості в собі й відображають маленький малюнок, розташований унизу листа, розташування зигзагів – по контуру або всередині кактуса, велика кількість голок сильно стирчить і близько розташована одна до однієї, пере-

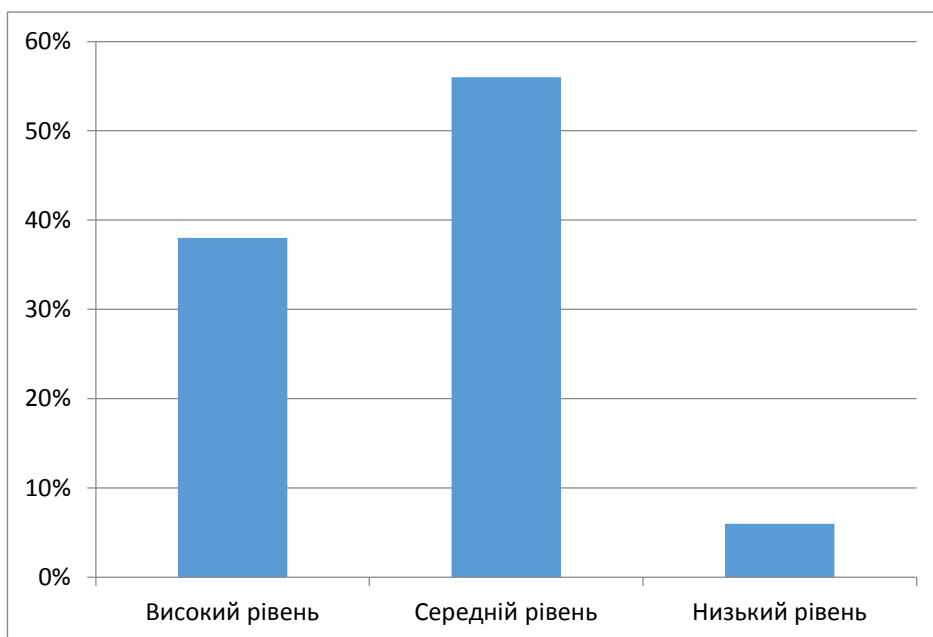


Рис. 1. Рівень тривожності молодших школярів з особливими освітніми потребами

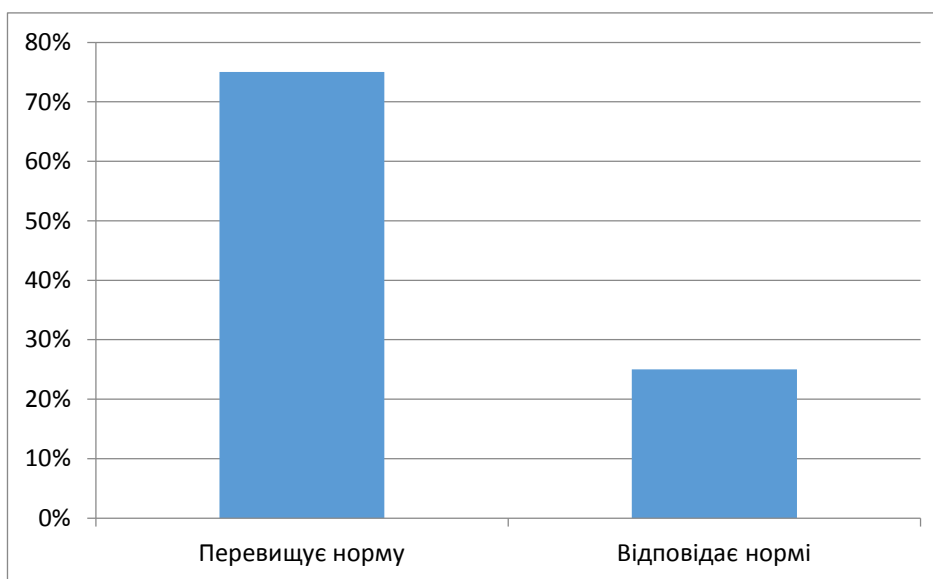


Рис. 2. Результати діагностики дитячих страхів молодших школярів з особливими освітніми потребами за методикою «Страхи в будиночках»

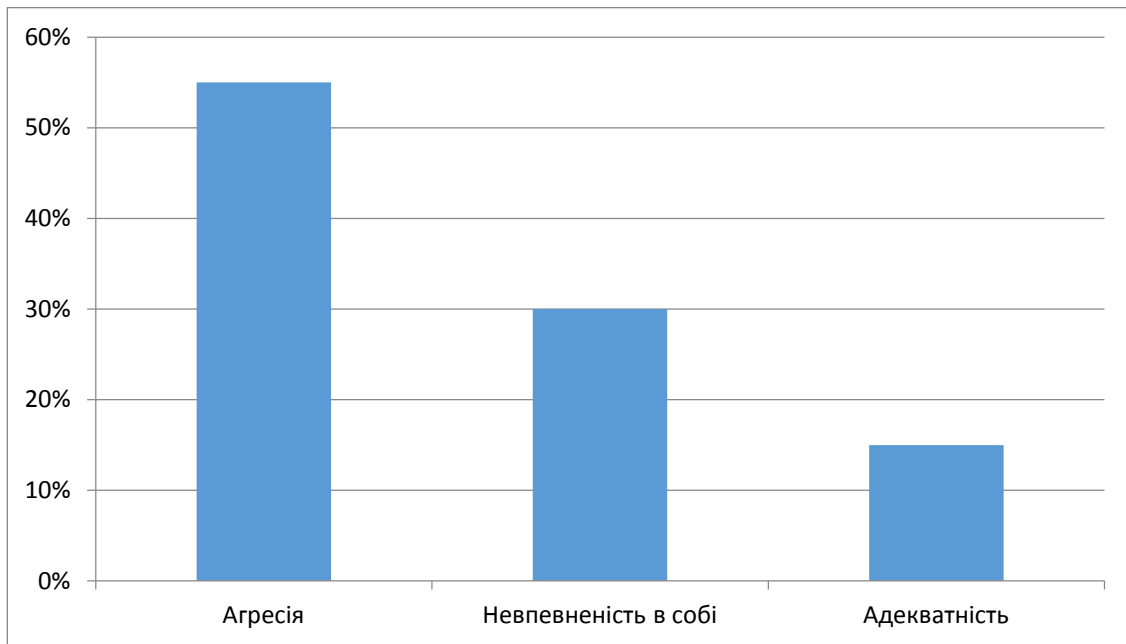


Рис. 3. Результати діагностики стану емоційної сфери молодших школярів з особливими освітніми потребами за методикою «Кактус»

важання внутрішнього штрихування, переривчасті лінії;

3) до третьої групи – найбільш незначної групи, увійшли малюнки (15%), відповідні нормі прояву агресії як захисного механізму психіки.

Отже, більшість малюнків дітей з особливими освітніми потребами демонструє наявність агресії як несприятливого варіанта розвитку особистості дитини, що відображають підвищену емоційну напруженість дитини, яка призводить до деструктивної агресивної поведінки, формування негативного ставлення молодшого школяра з особливими освітніми потребами до навколишньої дійсності.

Для підтвердження результатів дослідження проведена анкета-опитувальник для батьків Є. Ізотова, яка призначена для виявлення уявлень батьків про особливості емоційного розвитку своєї дитини.

Але при цьому, за оцінкою батьків, 80% дітей частіше згадують радісні події свого життя, а 20% батьків не можуть сказати, які події частіше згадують їхні діти. Під емоційним досвідом дитини розуміється емоційне проживання конкретної події або ситуації різного модального змісту. У 50% дітей виявилися події, що викликали негативні емоційні реакції на високому порозі реагування (істерика, звиначення оточуючих, емоційне збудження).

Під фактором емоційної напруженості розуміється прояв у повсякденній поведінці симптомів емоційної збудливості, емоційної загальмованості або ситуативної реактивності як негативних показників емоційного розвитку дитини. У 40% дітей спостерігається емо-

ційна збудливість, яка проявляється в необґрунтованих і тривалих ейфорійних настроях, що часто супроводжуються високою руховою активністю, яка переходить у нав'язливі рухові комплекси. Емоційна загальмованість проявляється в 45% дітей і виражається в частковій відсутності емоційних реакцій, відмові від мовного спілкування за відсутності органічних ушкоджень мовного апарату, а також деформується в приховану агресію. У 15% дітей спостерігається ситуативна реактивність, що виявляється в яскравому короткочасному емоційному реагуванні дитини на ситуації, пов'язані з негативним переживанням.

Знання й уявлення про відчуття, емоції становлять важливу частину загального когнітивного розвитку дитини. У нормі вона повинна цікавитися змістом і проявом різних емоційних станів. Своєчасний емоційний розвиток має на увазі наявність у дитини уявлення про основні емоційні модальності, які вона пізнає за прикладом найближчих дорослих. За результатами діагностики вийшло, що жоден із батьків не розповідає своїй дитині про почуття й емоції, тільки по ситуації інформацію отримують 75% дітей, а 25% – якщо самі запитують у батьків.

Під емоційним полем розуміється комплекс особливостей емоційного реагування дитини під час взаємодії з навколишньою дійсністю, людьми, батьками. При цьому тільки 50% батьків уважають своїх дітей емоційними, інші або не знають, або не змогли відповісти.

Емоційний стиль дитини визначається на основі переважаючих емоційних станів, їх знаку й модальності. Знак емоційних станів

диференціює емоційний фон дитини. Результати діагностики показують, що 50% дітей мають позитивний емоційний фон, характеризуються досить стабільним і конструктивним прийняттям себе та навколишньої дійсності. Негативний емоційний фон – у 50% дітей, вони деконструктивно ставляться до себе або навколишнього середовища.

Під експресивністю розуміється мімічна виразність дитини під час емоційного реагування. 75% батьків вважають, що можна за обличчям їхньої дитини здогадатися про її почуття, а 25% – іноді здогадуються. Але при цьому 100% батьків вважають, що обличчя їхніх дітей виразні.

Підводячи підсумки отриманих даних, можна зробити висновок, що ступінь участі батьків в емоційному розвитку дитини знаходиться на середньому рівні. Батьки не завжди звертають увагу на розвиток емоційних станів своїх дітей, а точніше, не надають цьому факту належного значення.

Отже, для дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами загалом характерними є тенденції до наявності страхів, переживання негативних емоційних станів. Така картина не є позитивною та потребує корекційної й адаптивної роботи з боку педагогів і психологів.

Експеримент спрямовано на перевірку гіпотези дослідження, що корекційна програма з корекції емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами за допомогою арт-терапії дасть змогу нівелювати негативні емоційні стани в дітей.

У зв'язку з цим визначено такі основні цілі, завдання, принципи, умови й напрями роботи із цією категорією дітей.

Поставлено такі основні завдання:

1. Надання допомоги в подоланні негативних переживань.
2. Зниження тривожності, емоційного напруження, розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини й уміння висловити своє.
3. Допомога в знятті страхів.
4. Створення умов для дитини в подоланні недоліків агресивної поведінки.
5. Пом'якшення агресивних проявів, навчання прийомів саморегуляції.

В основу корекційно-розвивальної програми покладено такі основоположні принципи:

1. Принцип єдності діагностики й корекції був одним із основоположних під час складання корекційно-розвивальної програми. Корекційно-розвивальна робота з молодшими школярами з особливими освітніми потребами здійснювалася на основі проведеної діагностики їхньої емоційної сфери.

2. Принцип обліку вікових, психологічних та індивідуальних особливостей дитини погодить вимоги відповідності ходу психічного

й особистісного розвитку дитини з нормотиповим розвитком, з одного боку, і визнання безперечного факту унікальності й неповторності конкретного шляху розвитку особистості – з іншого. Облік індивідуальних психологічних особливостей особистості дає змогу намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини з її індивідуальністю, стверджуючи право особистості на вибір свого самостійного шляху.

3. Принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань задає необхідність їх визначення в будь-якій корекційній програмі. Системність завдань відображає взаємопов'язаність розвитку різних сторін особистості дитини та нерівномірність їх розвитку.

4. Принцип комплексності методів психологічного впливу, будучи одним із найбільш прозорих та очевидних принципів побудови корекційно-розвивальних програм, стверджує необхідність використання всього різноманіття методів, технік і прийомів з арсеналу практичної психології.

5. Принцип заохочення (і прояв цього психологічного заохочення) досягнень дитини в плані набуття творчої самостійності й продуктивності.

6. Принцип символічного відреагування дитячих страхів, агресивності, тривожності й перетворення їх в об'єкт творчого опрацювання. Графічне зображення страху не підсилює його, а, навпаки, знижує напруження від тривожного очікування його реалізації. У малюнку страх уже багато в чому реалізований, як щось минуле, фактично те, що трапилося. Тим самим залишається менше недоговореного, неясного, невизначеного й усе разом це сприяє втраті ефективно-травматичного звучання страхів у психіці дитини.

Для реалізації поставлених завдань використовувалися такі елементи арт-терапії: 1) малюнок терапія (власне арт-терапія); 2) музикотерапія; 3) танцювальна терапія.

Зупинимося на короткій характеристиці видів арт-терапії, які використовувалися в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами:

Малюнок терапія – вид арт-терапії, побудованої на використанні образотворчої діяльності. Застосування проектного малюнка як форми арт-корекції матеріалізує й конкретизує переживання дітей, сприяє розумінню їх причин, переосмисленню та, у кінцевому підсумку, вивільненню від них. Така форма роботи допомагає перемикає дітей з вербального рівня осмислення своїх проблем на невербальний рівень.

Музикотерапія – контрольоване використання музики в реабілітації дітей і дорослих.

Танцювальна терапія бере свій початок у творчому танці. У сучасному суспільстві тан-

Таблиця 1

Структура програми з корекції емоційної сфери молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами арт-терапії

Блок	Завдання	Методи та прийоми корекції емоційної сфери
Установчий (1 заняття)	- установлення дружньої атмосфери серед школярів; - спонукання до співробітництва з психологом; - створення умов, за яких дитина буде вмотивована для корекційної роботи.	Елементи малюнкової терапії. Малювання на тему «Автопортрет», «Моє ім'я».
Корекційний (12 занять)	- зниження емоційного напруження; - корекція рівня тривожності; - зняття страхів і тривоги.	Елементи: малюнкова терапія, музикотерапія, танцювальна терапія. Малювання на тему «Я люблю це більш за все», виготовлення аплікації «Ромашка», танцювальний етюд «Подаруй рух», гра «Знайди радість», малювання на тему «Намалюй свій страх».
Контрольний (1 заняття)	Виявлення змін у рівні емоційного стану, кількості активних страхів, тривожності.	Проведення повторного діагностичного дослідження.

цювальні рухи використовуються для вираження емоцій. Використання в терапії танцю дає змогу спонтанно вивільнити почуття суб'єкта.

Примірна структура програми корекційно-адаптивної роботи з молодшими школярами з особливими освітніми потребами представлена в таблиці 1.

Пропонуємо зміст програми.

Заняття № 1 «Знайомство». Привітання учасників заняття

Кожен учасник називає своє ім'я й супроводжує це придуманим жестом, інша група повторює ім'я вголос і жест.

Гра «Моє ім'я». Мета – ідентифікація себе зі своїм ім'ям, формування позитивного ставлення дитини до свого «Я».

Дитина називає своє ім'я і якість, на першу букву імені, а всі інші називають його ім'я ласкаво.

Обговорення: Що тобі сподобалося? Що тобі не сподобалося?

Гра «Дізнайся по голосу». Мета – розвиток уваги, вміння пізнавати один одного по голосу, створення позитивного емоційного фону. Діти стають у коло, вибирають ведучого. Він стає в центр кола й намагається дізнатися дітей по голосу.

Малювання на тему «Автопортрет».

Розслаблення – казка № 1.

Заняття № 2 «Я»

Привітання – звернення на ім'я та питання: «Який у тебе сьогодні настрій?»

Бесіда. Мета – розкриття свого «Я», розгадування характеристик з опорою на художнє зображення. Діти розкладають свої автопортрети, виконані на минулому занятті. Ведучий пропонує дітям сказати що-небудь хороше про кожен із малюнків. Якщо діти відчувають труднощі або висловлюють негативну оцінку, ведучий допомагає виправити становище.

Гра «Прогулянка».

Мета – рухова й емоційна розминка.

Ведучий: Літній день. Діти гуляють. Пішов дощ. Діти біжать додому. Прибігли вони вчасно, почалася гроза. Гроза пройшла швидко, перестав іти дощ. Діти знову вийшли на вулицю й почали бігати по калюжах. У грі використовується різна музика (швидка, повільна).

Малювання на тему «Я люблю найбільше...» (вода, фарби, пензлі, аркуші паперу).

Гра «Візьми і передай». Мета – досягнення взаєморозуміння і згуртованості, уміння передавати позитивний емоційний стан. Діти стають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й мімікою передають радісний настрій, добру посмішку.

Домашнє завдання: розпитати батьків про своє ім'я.

Розставання.

Заняття № 3 «Моє ім'я»

Гра-розминка: «Привіт, друже...»

Усі встають у 2 кола, зовнішній і внутрішній, утворюючи пари. Потім ведучий розучує слова й дії з групою:

Привіт, друже (тиснуть один одному руки).

Як ти тут (плескають по плечу один одного)?

Де ти був (розтирають мочку вуха)?

Я нудьгував (складають руки хрестом на грудях) ...

Ти прийшов (розкривають руки)!

Добре (обіймаються)!

Бесіда про імена. Ведучий розмовляє з дітьми на тему домашнього завдання про «історії» їхніх імен. Психолог каже, що для кожної людини його ім'я – найважливіший і солодкий звук на Землі, який звучить як найкраща у світі музика. Тому кожен раз, починаючи заняття, ми вітаємо один одного по імені. Але ім'я можна не просто проспівати, а проспівати на різні лади, наприклад, тихо, як капає дощик,

як стукає барабан, як звучить відлуння в горах. Давайте це зробимо.

Виготовлення аплікації «Ромашка «Я»». Мета – актуалізація особистісних якостей, формування адекватного ставлення до себе. Склеюється ромашка, на одній стороні пелюсток пишуться якості особистості дитини, на другій стороні пелюсток – які якості дитина хотіла б мати, у центрі – що потрібно зробити для цього.

Танцювальний етюд «Подаруй рух». Мета – зміцнення емоційних контактів, взаєморозуміння й довіри. Учасники стають у коло. Звучить весела музика. Ведучий починає танець, виконуючи якісь однотипні рухи протягом 15–20 с. Решта повторюють ці рухи. Потім кивком голови ведучий дає знак комусь із дітей продовжити рух у такт музиці, той, у свою чергу, передає це право наступному – і так по колу.

Розставання – встають у коло й бажають усім приємного дня.

Малювання на тему «Мій настрій» (мокрый лист і фарби). Вправа «Тренуємо емоції» Мета – розвиток уміння відчувати настрій і співпереживати оточуючим.

Ведучий пропонує дітям:

а) насупитися, як осіння хмара, розсерджена людина;

б) позлитися, як зла чарівниця, два барани на мосту, голодний вовк, дитина, у якої відібрали м'яч;

в) злякатися, як заєць, що побачив вовка, пташеня, що впало з гнізда, кошеня, на якого гавкає зла собака;

г) посміхнутися, як кіт на сонечку, саме сонце, хитра лисиця, ніби ти побачив диво.

Розставання – гра «Передай посмішку іншому».

Заняття № 5 «Настрій»

Привітання – звернення на ім'я та питання: «Який у тебе сьогодні настрій?» (1 коло), «На що схожий твій настрій?» (2 коло). Мета – емоційне усвідомлення свого самопочуття, розвиток симпатії. Учасники гри по колу за допомогою порівняння говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий їхній настрій. Починає гру ведучий: «Мій настрій схожий на білу пухнасту хмаринку в спокійному блакитному небі. А твій? Ведучий узагальнює – який же сьогодні в усієї групи настрій: сумний, веселий, смішний, злий тощо.

Гра «Знайди радість». Мета – формування оптимального емоційного тону, відкритості зовнішніх вражень, розвиток допитливості, нівелювання тривожності. Психолог просить дітей назвати по черзі всі речі, події, явища, які приносять їм радість. Пропонує завести книгу-зошит із такими главами: якості, які подобаються в людях; справи, які вдається робити добре; речі, які люблю; улюблені книги, фільми, мультфільми; улюблені місця; приємні сни; наші мрії.

Заняття № 6 «Наші страхи»

Привітання – звернення на ім'я та питання: «Який у тебе сьогодні настрій?»

Вправа «Розкажи свої страхи». Мета – виявлення реальних страхів дітей, розвиток уміння говорити про свої негативні переживання відкрито в колі однолітків, формування соціальної довіри. Починає розповідати про свої страхи дорослий: «Коли я був таким маленьким, як ви, то ...» Потім ставить запитання: «А у вас таке бувало?», «А хто ще боїться чогось, розкажіть!» Діти за бажанням розповідають про ситуації, коли їм було страшно. Ведучий кожного разу просить підняти руки тих, у кого було щось схоже. (Ведучий повинен стежити, щоб сюжети оповідань не повторювалися, обговорити усі можливі дитячі страхи: темряви, самотності, смерті, чужих людей, тварин, злих казкових героїв тощо).

Малювання на тему «Намалюй свій страх». Мета – зняття страхів, усвідомлення своїх страхів. Звучить тиха музика. Потім ведучий просить дітей за бажанням розповісти: що страшне він зобразив, пропонує залишити малюнки зі страхами в кабінеті в психолога на ніч, а вдома подумати й на наступному занятті розповісти: з'явився страх знову, як можна з ним упоратися.

Комплекс «Музична мозаїка». Мета – ауто-релаксація, розвиток уміння рухатися в такт з музичними фрагментами різних темпів. Звучить плавна музика, під цю музику рухи дітей м'які, текучі, переходять одне в інше; під імпульсивну – різкі, сильні, чіткі; під ліричну – тонкі, витончені, ніжні; під спокійну тиху музику – стоять без руху і «слухають» своє тіло.

Розставання.

Заняття № 7 «Я більше не боюся»

Бесіда про страхи. Мета – зменшення тривожності; розвиток упевненості в собі. Ведучий просить дітей відповісти на питання: «Чи всі страхи погані? Боятися – це погано чи добре? А чи буває страх «хорошим»? Наприклад, якщо мама боїться за тебе – це погано? Чи бувають корисні страхи? Як ви думаєте, хто більше боїться – діти або дорослі?»

Далі розглядає з дітьми малюнки, зроблені на минулому занятті, які попередньо розвішані на стіні кабінету, і питає: хто який страх зобразив? Як побороти його? А може, його можна пожаліти? Адже він став маленьким, якщо поміщається на альбомному аркуші?

Малювання на тему «Я тебе більше не боюся!». Мета – допомога в подоланні негативних переживань. Після того, як прозвучали пропозиції, як можна побороти свій страх, психолог пропонує намалювати картину на цю тему. Він роздає дітям малюнки з їхніми страхами й чисті листочки паперу, щоб у кожного був вибір: на чому малювати (на старому малюнку або зобразити страх знову, і спосіб позбав-

лення від нього: зафарбувати, намалювати лицаря тощо) або просто порвати малюнок зі страхом і викинути його й так його позбутися.

Гра «Передай по колу». Мета – досягти взаєморозуміння, згуртованості. Діти стають у коло, на ходу передають (пантоміма) гарячу картоплю, крижинка, метелика, квіточку, пушинку тощо.

Вправа «Передай емоції».

Розставання. Казка № 3.

Заняття № 8 «Сміливі хлопці»

Привітання.

Етюд «Сміливі хлопці» Мета – подолання негативних переживань, виховання впевненості в собі. Діти вибирають ведучого – він страшний дракон. Дитина стає на стілець і каже грізним голосом: «Бійтеся мене, бійтеся!» Діти відповідають: «Не боїмося ми тебе!» Так повторюється 2–3 рази. Від слів дітей дракон поступово зменшується (дитина зістрибує зі стільця), перетворюється в маленького горобчика. Починає співати, літати по кімнаті.

Комплекс «Налісовій галявині». Мета – зняття емоційного напруження, м'язових затискачів, ауторелаксація. Ведучий пропонує дітям уявити, що вони потрапили на залиту сонцем галявину. На неї з усіх боків збіглися і злетілися лісові жителі – всілякі комашки. Звучить ритмічна, завзята музика. Коники високо підстрибують, згинають лапки, брикаються, весело скачуть по галявині. Метелики пурхають з квітки на квітку. Жучки дзижчать і перелітають із травинки на травинку. Гусениці повзають між стебел. Завзяті мурашки-непосиди снують туди-сюди.

Гра «Тінь». Мета – розвиток спостережливості, пам'яті, внутрішньої свободи й розкутості. Звучить фонограма спокійної музики. Діти розбиваються на пари. Одна дитина – «подорожній», інший – його «тінь». Останній намагається точно скопіювати рухи «подорожнього», який ходить по приміщенню й робить різні рухи, несподівані повороти, присідання, нахилється зірвати квітку, підібрати гарний камінець, киває головою, скаче на одній ніжці тощо.

Заняття № 9. «Ласка»

Розминка. Вправа на розвиток мімічних рухів: підняти брови, опустити брови, нахмурити брови, зрушити й надуті губи, опустити куточки губ, посміхнутися, відкопирити губи, наморщити ніс тощо. Бажано, щоб діти виконали вправу перед великим дзеркалом.

Міні-конкурс «Назви і покажи». Мета – визначення й передача емоційних станів, виражених за допомогою міміки. Діти сидять у колі. Ведучий говорить: «Коли я сумую, я такий». Показує мімікою свій стан. Потім продовжують діти по колу, кожен раз зображуючи відмінний від уже названих емоційний стан. Коли черга доходить знову до ведучого, він пропонує ускладнити вправу: один показує – усі вгадують, який емоційний стан вони побачили.

Етюд «Страшний звір». Мета – корекція поведінки за допомогою рольових ігор.

Діти, які отримали ролі кішки, дурного й хороброго хлопчиків, діють згідно з текстом. (Модифікація гри: підключаються всі діти – усі разом зображують персонажів вірша).

Малювання за наведеним етюдом. Мета – розвиток уміння передавати емоційні стани через художній образ. Коли діти закінчили малювати, ведучий пропонує їм вибрати найвдаліший малюнок або розповісти, чим їм сподобався саме цей малюнок.

Етюд «Ласка». Мета – розвиток уміння висловлювати почуття радості, задоволення. Звучить музика А. Холмінова «Ласкаве кошеня». Діти розбиваються на пари: один – кошеня, другий – його господар. Хлопчик із посмішкою гладить і притискає до себе пухнасте кошеня. Кошеня прикриває очі від задоволення, муркоче й висловлює прихильність до господаря тим, що третєся головою об його руки.

Розставання.

Заняття № 10 «Загальна історія»

Складаємо «Загальну історію». Цілі – допомогти дітям висловити свою індивідуальність; учити висловлювати свої думки; навчити адекватних способів взаємодії – взаєморозуміння; розвивати вміння спокійно вислухати співрозмовника. Діти вибирають основну тему казки. Потім вони сідають у коло й по черзі, тримаючи в руках «чарівну паличку», починають складати. Перша дитина говорить перше речення, друга продовжує тощо. У кінці проводиться обговорення, чи сподобалася дітям ця історія, що вони відчували, кажучи по колу; що вони робили, якщо хотілося поправити іншу дитину, тощо.

Інсценування «Загальна історія». Цілі – корекція поведінки; зняття емоційного напруження; робота над виразністю рухів; згуртування дитячої групи.

Колективний малюнок за складеною «Загальною історією». Мета – розвиток відчуття свободи і творчої активності, уміння дивуватися, фантазувати, діяти спільно. Ведучий готує лист мокрого паперу (можна використовувати рулон шпалери). На цьому аркуші кожен учасник малює деталь сюжету придуманої й розіграної історії, потім діти відповідають на питання, що вони відчували в процесі колективного малювання. Що найбільше запам'яталось? Що викликало велику радість?

Гра «Голка і нитка». Мета – розвиток довільності, комунікативних та організаторських здібностей. Діти вибирають ведучого. Під веселу музику він грає роль голки, інші діти – роль нитки. «Голка» бігає по кімнаті, «петляє», а «нитка» (група дітей один за одним) – за нею. (Роль голки потрібно доручати сором'язливим, затиснутим, замкнутим дітям.)

Розставання. Діти стоять у колі, міцно взявшись за руки, і мовчки, поглядом висловлюють свою вдячність за спільну роботу.

Заняття № 11. «Стежка»

Привітання.

«Гра «Стежка». Мета – активізація уяви й супроводжуючих її позитивних емоцій, формування особистості й розвиток оптимістичного емоційного фону.

Усі діти шикуються в потилицю і йдуть змійкою по уявній стежці. За командою дорослого вони переходять уявні перешкоди.

«Спокійно йдемо по стежці ... Навколо куці, дерева, зелена травичка ...

Птахи співають ... Шелестять листя ... Раптом на стежці з'явилися калюжі ...

Одна ... друга ... третя ... Знову спокійно йдемо по стежці ... Перед нами струмок. Через нього перекинуто місток з перилами. Переходимо по містку, тримаючись за поручні ... Спокійно йдемо по стежці ... Стежка пішла через болото. З'явилися купини. Стрибаємо з купини на купину. Один два три...

Чотири ... Перейшли болото, знову йдемо спокійно. Перед нами яр. Через нього перекинуто колоду. Переходимо яр по колоді ... Обережно, йдемо! .. Ух! Нарешті перейшли ... Йдемо спокійно! .. Що це? Стежка раптом стала липкою від мокрої розкислої глини. Ноги так і прилипають до неї ... Ледве-ледве віддираємо ноги від землі ... А тепер через стежку впало дерево. Та яке величезне! Гілки в різні боки! .. Перелазить через дерево, що впало ... Ось і прийшли! Молодці!»

Заняття № 12. «Зустріч з другом»

Привітання.

Етюд «Зустріч з другом» Мета – передача за допомогою виразних рухів внутрішнього стану героїв. Ведучий говорить: «У хлопчика був друг. Улітку вони розлучилися. Хлопчик залишився в місті, а його друг поїхав з батьками на південь. Нудно в місті без друга. Минув місяць. Одного разу йде хлопчик по вулиці й раптом бачить, як на зупинці з автобуса виходить його товариш. Як же зрадили вони один одному!» Діти з допомогою обіймів і посмішки показують радість від зустрічі з одним.

Етюд «Двоє друзів». Мета – зіставлення різних рис характеру; розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини й адекватно висловити своє; корекція сфери дитини.

Колаж «Мої друзі». Мета – з'ясування стосунків дітей усередині групи; допомога при усвідомленні себе й рис свого характеру. Ведучий пропонує зробити колаж групи. Після виконання завдання діти обговорюють малюнки та відповідають на питання: хто тут намальований? Чому намальовані саме ці діти? Чому вони намальовані саме в такому вигляді?

З метою виявлення ефективності програми, спрямованої на корекцію емоційної сфери дітей

молодшого шкільного віку за допомогою арт-терапії після проведення формувальних впливів, ми провели контрольний експеримент. Його мета полягала в тому, щоб простежити можливість програми з корекції емоційної сфери в молодших школярів за допомогою арт-терапії.

На етапі контрольного зрізу використовувалися ті самі методики, що й на етапі констатувального експерименту. Контрольний зріз показав значні зміни в емоційній сфері молодших школярів:

1. За результатами тесту М. Доркі та Ф. Амена спостерігається позитивна динаміка в зниженні рівня тривожності: у більшості молодших школярів переважає середній рівень тривожності (75%), меншою мірою представлений високий рівень тривожності (38%), ще меншою мірою – низький рівень тривожності (6%). Високий рівень тривожності на етапі контрольного експерименту не виявлено.

Отже, результати свідчать про позитивну динаміку: відсутній високий рівень тривожності, можна припустити, що він перейшов у середній і низький.

2. Методика «Страхи в будиночках» А. Захарова, М. Панфілова дала змогу виявити кількість страхів у дітей після проходження корекційної програми.

У більшості (65%) молодших школярів з особливими освітніми потребами кількість страхів зменшилася й відповідає нормі. У меншій кількості молодших школярів (35%) не відповідає віковій нормі.

Отже, видно позитивна динаміка: збільшення кількості молодших школярів (з 25% до 65%) демонструє норму страхів, зменшення випробовуваних демонструє велику кількість страхів (не відповідає віковій нормі) з 75% до 35%.

3. Графічна методика «Кактус» М. Панфілова допомогла повторно вивчити стан емоційної сфери дитини, виявити наявність агресії.

Порівняльний аналіз даних показав, що в молодших школярів спостерігається позитивна динаміка. У більшості (65%) дітей прояв агресії став на рівні норми, прояви агресії – як захисного механізму психіки. Стало менше випробовуваних (20%), які виявляють такі якості особистості: на тлі демонстративності поведінки, завищеної самооцінки виявляють агресивність, імпульсивність, егоцентризм, прагнення до лідерства. Також змінився показник у групі дітей (15%), які демонструють на тлі агресії такі якості особистості, як невпевненість у собі, занижена самооцінка, залежність, скритність, обережність.

Висновки з проведеного дослідження.

За результатами діагностики можна зробити висновок, що молодші школярі після застосування корекційно-розвивальної програми стали менш агресивні, імпульсивні, залежні й приховані, більш упевнені в собі.

Отже, аналізуючи порівняльні результати за трьома методиками, можемо констатувати, що корекційно-розвивальна програма з корекції емоційної сфери в молодших школярів за допомогою арт-терапії дала змогу нівелювати негативні емоційні стани в дітей. Рівень тривожності значно знизився, страхи агресії став на рівні норми, що свідчить про позитивну динаміку.

Виконане дослідження продемонструвало ефективність психологічної допомоги, спрямованої на корекцію емоційної сфери в дітей молодшого шкільного віку за допомогою арт-терапії. Багаторівневість феномена соціальної адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами зумовлює існування різноаспектних поглядів і наукових підходів, але найбільш продуктивним напрямом розроблення цієї наукової проблематики є суб'єкт-суб'єктна парадигма системно-діяльнісного підходу, у контексті якого соціальна адаптація особистості такої дитини передбачає її перетворювальну активність, спрямовану на створення відповідних зовнішніх умов для розвитку й актуалізації власного індивідуального потенціалу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з іншими видами соціальної адаптації

молодших школярів з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вознесенська О.Л. Арт-терапія у подоланні психічної травми : практичний посібник. Київ : Золоті ворота, 2015. 198 с.
2. Олійник І. Ціннісні орієнтації молодших школярів як об'єкт педагогічної корекції. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського* : збірник наукових праць. 2013. Вип. 1.43 (93). Т. 1. С. 284–288.
3. Омельченко І. Народна казкотерапія як засіб творчої самореалізації дітей з обмеженими мовленнєвими можливостями. *Простір арттерапії*. 2007. Вип 1 (4). С. 126–137.
4. Реброва К. Створення талісманів у процесі арт-терапії. *Простір арт-терапії* : збірник наукових статей / УМО, ГО «Арт-терапевтична асоціація». Київ : Золоті ворота, 2012. Вип. 12 (12). С. 107–116.
5. Степура Ю.Г. Критеріальна структура фахової готовності майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії у соціальному вихованні молодших школярів. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 52. С. 201–209. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2019_52_24.
6. Хіля А.В. Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних вчених. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. № 5 (59). С. 394–405.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FAMILY EDUCATION OF ADOLESCENTS WITH DISORDERS OF MENTAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF FORMATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

У статті автором розглянуто особливості психологічного супроводу сімей, що виховують підлітків із порушеннями розумового розвитку, у контексті формування емоційної сфери та емоційного інтелекту зокрема. Автором наголошено, що увага до проблеми дослідження емоційного інтелекту в структурі особистості зумовлена тим, що саме емоційний інтелект формує здатність у підлітка усвідомлювати, виражати та вербалізувати власні емоції; формує, структурує та диференціює образ «Я»; впливає на самоконтроль, розвиває комунікативні навички соціальної взаємодії. Основною метою статті є теоретичне й емпіричне дослідження психологічного супроводу сімей (одиноких батьків, опікунів, прийомних родин тощо), що виховують підлітків із порушеннями розумового розвитку, у контексті формування емоційного інтелекту. Крім того, розглянуто сім'ю як складний соціальний інститут виховного процесу. Зазначено, що саме сімейне середовище найбільше впливає на процес становлення особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку в період пубертатних змін. Також обґрунтовано сутність психологічного впливу на родину, що виховує підлітків з порушеннями розумового розвитку; розкрито важливість та ефективність означеного супроводу досліджуваних підлітків. Окреслено основні рекомендації сім'ям, що виховують підлітків із порушеннями розумового розвитку, щодо формування емоційної, поведінкової сфери і становлення особистості загалом. У ході практичної частини дослідження з батьками проведено індивідуальні та групові зустрічі. Під час роботи з батьками дотримано два напрями надання психологічної допомоги: теоретичний (лекційний) і практичний (проведення вправ, тренінгів). Під час психотерапевтичної та психокорекційної роботи із сім'ями (практичної частини психологічного супроводу), що виховують підлітків із порушеннями розумового розвитку, використано техніки артотерапії, тілесної терапії, кіно та музикотерапії, методу роботи з метафористичним картами, лялькотерапію тощо.

Ключові слова: психологічний супровід, психологічна допомога, сімейне виховання,

підлітковий вік, порушення розумового розвитку, емоційний інтелект, емоційна сфера.

In the article the author considers the features of psychological support of families raising adolescents with intellectual disabilities in the context of the formation of the emotional sphere and emotional intelligence in particular. The author emphasizes that the attention to the problem of studying emotional intelligence in the structure of personality is due to the fact that it is emotional intelligence that forms the adolescent's ability to realize, express and verbalize their own emotions; forms, structures and differentiates the image of «Я»; affects self-control, develops communication skills of social interaction. The main purpose of the article is a theoretical and empirical study of the psychological support of families (single parents, guardians, foster families, etc.) that raise adolescents with intellectual disabilities in the context of emotional intelligence. In addition, the family is considered as a complex social institution of the educational process. It is noted that the family environment has the greatest impact on the process of personality development of adolescents with intellectual disabilities during puberty. The article also substantiates the essence of the psychological impact on the family raising a adolescent with intellectual disabilities; the importance and efficiency of the specified support of the studied adolescents is revealed. The author outlines the main recommendations for families raising adolescents with intellectual disabilities on the formation of emotional, behavioral and personality development in general. During the practical part of the study, individual and group meetings were held with parents. During the work with parents, two directions of psychological assistance were observed: theoretical (lecture) and practical (exercises, trainings). During psychotherapeutic and psycho-correctional work with families (practical part of psychological support) educating adolescents with intellectual disabilities, techniques of art therapy, physical therapy, film and music therapy were used, methods of working with metaphorical cards etc. were used.

Key words: psychological support, psychological assistance, family education, adolescence, intellectual disabilities, emotional intelligence, emotional sphere.

УДК 159.788.567.342.543/486-122
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.16>

Вовченко О.А.

к.психол.н., докторант
Інститут спеціальної педагогіки
та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми. Сучасна національна освітня парадигма вибудовується на засадах дитиноцентризму й індивідуалізму. Характерним є посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманних засад виховання й навчання як найбільш відповідних і дієвих принципів правової

сучасної держави України. Сьогодні головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, незважаючи на її стан здоров'я та особливі освітні потреби. У сучасній Україні здійснюються активні пошуки шляхів інтеграції дітей з особливим потребами, зорієнтованих

на формування соціально активної особистості, розвиток потенційних можливостей, забезпечення ефективних умов для соціалізації та соціальної адаптації. Сучасний освітній простір нашої держави спрямований на формування не лише особистості дитини з особливими потребами, а й залучення та допомогу найближчому оточенню таких дітей: сім'ям, самотнім батькам чи опікунам, що виховують дітей з особливими потребами тощо.

Виховання дитини, зокрема підлітка, починається саме в найближчому оточенні – у сім'ї. Саме в інституті сім'ї відбувається формування основних рис характеру, стилів поведінки, моральних принципів, розуміння соціального оточення та багато іншого. З часом інші соціальні інститути, долучаючись до виховного процесу, значно допомагають сім'ям посилити сильні сторони й дещо відкоригувати слабкі аспекти виховання. Саме в сім'ї закладаються основи фізичного, інтелектуального, емоційного, поведінкового й морального розвитку дитини, формуються основні базові емоції, вищі почуття, саморегуляційні механізми, здатності до самоконтролю та саморозуміння. Визначальними для підлітків стають особистий приклад батьків (матері, батька, опікуна тощо), їх ставлення один до одного, до інших людей чи дітей (якщо є старші чи молодші діти в родині), до робочих і професійних аспектів, соціального життя, основні світоглядні аспекти (принциповість, чесність, доброта, скромність тощо).

Сім'я здійснює вирішальний формувальний вплив на становлення особистості підлітка, зокрема й підлітка з порушеннями розумового розвитку: становлення особистості загалом, формування інтелектуальної, емоційно-вольової, соціально-комунікативної та інших сфер. Як зазначалося вище, особливо актуальним вплив родини є саме в пубертатному періоді, оскільки саме в підлітковому віці батьківське (сімейне) ставлення набуває вирішального значення для становлення й закріплення образу «Я». Цей образ, ставлення до себе, особливості поведінкових реакцій, способи проявів почуттів та емоцій тощо формуються саме під впливом того образу, що склався в батьків один до одного, батьків до дитини, у родинному колі загалом. Отже, сучасна освіта, зокрема й спеціальна освіта, залучаючи фахівців із психології/спеціальної психології, велику увагу приділяє психологічному супроводу дітей і батьків. Варто зазначити, що особливість сучасного психологічного супроводу полягає не як реакція на проблему чи запит батьків/педагогів в умовах поганої поведінки підлітка або певної конкретної проблеми (сварка дітей один із одним, незадовільні оцінки, брутальність, агресивність під час занять тощо). Нині це постійний психолого-соціальний комплекс підтримки передусім

підлітка з порушеннями розумового розвитку, по-друге, родини, яка виховує такого підлітка, по-третє, консультативна та супроводжувальна робота педагогічних працівників, де працює психолог, що надає, власне, зазначений, психологічний супровід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільшу складність психологічного супроводу в підлітковому віці особистості з порушеннями розумового розвитку викликає саме поведінкова та емоційно-вольові сфери. За останнє десятиліття помітно збільшилася кількість практичних досліджень проблеми формування «Я-концепції» в пубертатному періоді, поведінкових аспектів, зокрема проблем самоконтролю, особистісної саморегуляції, досліджень агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку (Г. Борщевська, О. Василенко, В. Конел, Н. Максимова, Т. Мальковська, О. Прокопенко, І. Удовиченко, О. Чеботарьова та ін.) [2; 6]. Однак недостатньо розробленою, а відтак й актуальною залишається проблема дослідження та формування емоційного інтелекту, загалом можливості емоційної саморегуляції підлітком з порушеннями розумового розвитку власних дій у певній емоційно складній чи напруженій ситуації. Не менш актуальним є питання психологічної допомоги підлітку з порушеннями розумового розвитку в контексті розуміння своїх емоцій, формування навичок вербалізування почуттів, навчання самоконтролю негативних переживань, формування й розвиток емпатії та багато інших практичних аспектів емоційного інтелекту.

Важливим та одним із актуальних питань залишається коректний супровід не лише підлітка в перехідний віковий період, а допомога найближчому оточенню, його сім'ї: роз'яснення особливостей проходження вікового етапу, окреслення способів і методик взаємодії з підлітками щодо вирішення емоційно напружених ситуацій. Варто пам'ятати, що кожний новий рік дає психологічним працівникам нове покоління дітей, підростаючих особистостей, які часом кардинально різняться своїм світосприйняттям, емоційними реакціями на однакові події. Тому кожний підліток і його родина потребує індивідуального підходу, оскільки кожна сім'я – це різні соціальні ситуації розвитку, різні проблемні ситуації, які потребують гнучкості й дитиноцентризму.

У ході дослідження психологічного супроводу сімейного виховання підлітків з порушеннями розумового розвитку буде розглянуто нами в контексті формування емоційного інтелекту, що являє собою особистісну характеристику підлітка, є вагомою частиною емоційної сфери особистості, саморегуляційний конструкт. Така увага саме до емоційного інтелекту в структурі особистості підлітка з порушен-

нями розумового розвитку зумовлена тим, що саме емоційний інтелект «формує здатність у підлітка усвідомлювати, виражати й вербалізувати власні емоції; формує й диференціює образ «Я»; формує самоконтроль і розвиває комунікативні навички соціальної взаємодії», як зазначав Ф. Дарк [9, с. 108–110].

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне та емпіричне дослідження психологічного супроводу сімей (одиноких батьків, опікунів, прийомних родин тощо), що виховують підлітків із порушеннями розумового розвитку в контексті формування емоційного інтелекту. Відповідно до поставленої мети, визначено такі завдання:

- обґрунтувати важливість та особливості впливу сімейного виховання на становлення особистості підліткового віку;
- розкрити сутність і доцільність сімейного виховання у формуванні емоційного інтелекту підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- охарактеризувати сутність психологічного впливу та психологічного супроводу родини, що виховує підлітка з порушеннями розумового розвитку;
- сформулювати основні рекомендації сім'ям, що виховують підлітків із порушенням розумового розвитку, щодо формування емоційної, поведінкової сфери і становлення особистості загалом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основні теоретичні та методологічні наукові аспекти проблеми виховання дитини в сім'ї відображено в працях багатьох класиків педагогіки та психології, зокрема Л. Божович, Л. Виготського, В. Давидова, В. Засенка, Д. Ельконіна, Я. Коменського, Г. Костюка, П. Лесгафта, А. Макаренка, Л. Матюхіна, М. Пирогова, В. Сухомлинського, К. Ушинського й багатьох інших видатних учених [2; 3; 8].

У психологічній практиці та наукових пошуках практичного досвіду з формування емоційного інтелекту, зокрема комплексного впливу на дитину й родину, досить мало. Подібні дослідження в контексті впливу на емоційно-вольову сферу підлітків із порушеннями розумового розвитку в ході сімейного виховання відображено в дослідженнях Ф. Андрієнко, Д. Булгакова, Т. Борисюка, І. Гринько, А. Литвака, В. Мельниченко, О. Прокопенко, В. Райха, І. Рольфа, А. Ярошенко, М. Хоменко [3; 4; 6; 7; 8].

Більшість сучасних психологів зазначають, що виховання дитини, особливо результат цього процесу, зумовлюється безліччю чинників різноманітного походження, але найважливішими з них, як зазначає І. Гринько, є взаємини в родині, певний стиль спільної життєдіяльності всіх її членів, взаємини між батьками; стосунки між батьками і представниками старшого покоління; ставлення дорослих безпосередньо до дитини [4, с. 87].

Сім'я набуває особливо вагомого значення у формуванні системи цінностей, завдяки якій дитина входить у систему соціальних зв'язків. Д. Булгакова вважала, що немає жодного соціального чи психологічного аспекту поведінки підлітка з порушеннями розумового розвитку, який би не залежав від їхніх сімейних умов [3, с. 64].

У роботах сучасних фахівців у сфері спеціальної психології: О. Борзунової, В. Бухшрьодера, Ф. Дарка, О. Іркіда, Д. Марченко, Д. Прайса, М. Хоменко [5; 8; 9; 10; 11] – установлено, що сім'я є найважливішим чинником розвитку особистості підлітка, а сімейне виховання визначається як система впливів на особистість, що формується, поведінкових, емоційних і регуляційних механізмів засобами стереотипів, спілкування та настанов батьків. Отже, є першочерговим фактором, який впливає на становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Сім'я – складний та унікальний інститут соціального виховання, саме сімейне середовище найбільше впливає на процес становлення особистості підлітків з порушеннями розумового розвитку, незважаючи на те що зміст, способи, стилі виховної взаємодії в сім'ї змінюються з переходом дитини на нові вікові етапи, а сам підліток активно в цей віковий період зорієнтований на спілкування з ровесниками.

Низка вчених, зокрема І. Мамайчук, О. Богданова, аналізуючи особливості поведінкової сфери особистості з порушеннями психофізичного розвитку, пропонують надавати психологічну допомогу родині та підлітку за 4 сферами:

- педагогічною – надання допомоги батькам у вихованні підлітка;
- діагностичною – виявлення стану сформованості особистості й емоційно-поведінкової сфери зокрема;
- соціальною – створення умов для соціальної адаптації;
- психологічною – розроблення методів психологічного впливу [1, с. 76–78].

Конкретизуючи саме психологічну допомогу, уважаємо, що доречною для формування емоційного інтелекту є класифікація саме М. Хоменко. Автор виокремлює в психологічному супроводі родин, що виховують підлітків із порушеннями розумового розвитку, такі складники: психологічну діагностику, психологічне консультування, психологічні тренінги, психологічну корекцію, психотерапію, психологічну підтримку, лекційні заняття [8, с. 54].

Підкреслимо, що комплексність і дитиноцентризм є найголовнішими принципами психологічного супроводу сім'ї, що виховує дитину з порушеннями розумового розвитку. На сучасному етапі розвитку психологічний вплив на родину й підлітка має здійснюватися у двох напрямках:

– розвивальна діяльність (створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості, зокрема емоційного інтелекту й емоційно-поведінкової сфери);

– корекційна діяльність (розв'язання в процесі розвитку, дорослішання та змін підлітка конкретних проблем, пов'язаних із емоційною сферою).

Варто відмітити, що не всі родини мають однакове ставлення до своїх дітей, які мають порушення розумового розвитку. Це також фактор, що необхідно враховувати в ході надання психологічного супроводу. Так, Д. Марченко описував 5 типів ставлення батьків (сім'ї, опікунів) до підлітка, що має зазначене порушення [5, с. 118–121].

По-перше, позиція повного прийняття, підтримки, розуміння певних особливих потреб підлітка (допомога в навчанні, роз'ясненні певних соціальних елементів тощо). Родина не виявляє до підлітка негативізму у формі неприязні, відрази, огиди, вербальних образ.

По-друге, позиція заперечення, несприйняття особливості дитини. Підліток виховується без урахування інтелектуальних особливостей, сім'я відкидає будь-яку допомогу психологічного працівника, може звертатися за допомогою виключно за запитом на певну проблему. Часто батьки, зважаючи на свої амбітні плани чи сором визнати перед знайомими особливість своєї дитини, наполягають на високій успішності підлітка, не зважають на особливості формування особистості загалом (таких аспектів, як порушення самоконтролю, саморегуляції, несформованість емоційного інтелекту, агресивність, алексетимія, сугестивність тощо).

По-третє, позиція гіперопіки, надмірного захисту, протекції, піклування. Батьки відчують співчуття, жалість, провину, що проявляється в надмірній турботі, захисті, потуранні в забаганках підлітка.

По-четверте, позиція відмови, відторгнення дитини. Підліток вважається тягарем, ганьбою, часто просто є байдужим родині, неприємним. Негативне ставлення родини може соціально бути непомітним, приховуватися батьками за надмірно турботливим вихованням, педантичним дотриманням порад усіх фахівців, які з ними співпрацюють.

По-п'яте, повнайвідкрита відмова, несприйняття дитини, відраза до дитини, демонстрація негативного ставлення до дитини сім'єю. Часто в такій родині батьки майже повністю усвідомлюють своє почуття ворожості, відстороненості. Однак для соціального виправдання й обґрунтування цих почуттів, подолання провини батьки звертаються до такої форми захисту, як «соціальна атака». Сім'я звинувачує суспільство, лікарів, педагогів, соціальних працівників, психологів у неадек-

ватному ставленні до особливостей дитини, до порушення розумового розвитку підлітка.

Отже, сім'ї, що виховують підлітка з порушеннями розумового розвитку, не лише зустрічають на своєму шляху проблеми перехідного віку та складнощі пубертатних змін, а й долають особливості розвитку й формування особистості з порушеннями розумового розвитку. Родини, що виховують такого підлітка, переживають низку психологічних криз, зумовлених як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Ці стани самі батьки описують як чергування злетів із глибокими падіннями. Варто відмітити, що родини з позитивним психологічним і соціальним кліматом долають ці кризові стани порівняно легко. У цьому їм на допомогу приходять саме психологічний супровід, що, підкреслимо, має на меті постійну підтримку та роботу з родиною, а не відгуки психолога за потребою чи «час від часу».

Під час роботи з батьками ми намагалися дотримуватися двох напрямів: теоретичного (лекційного) та практичного (проведення вправ, тренінгів). На лекційних зустрічах батькам обґрунтовувалася й пояснювалася важливість дотримання в спілкуванні з підлітками таких принципів, як поважне ставлення до дитини; похвала за найменші успіхи; відсутність порівняння підлітків між собою; безоцінне ставлення до підлітків – навчити, а не оцінити; підкреслення цінності кожного підлітка як неповторної особистості. У ході лекційних і практичних занять із батьками основну увагу було зосереджено на розв'язанні таких завдань:

1) ознайомлення дорослих із віковими, психофізичними та індивідуальними особливостями підлітків із порушеннями розумового розвитку;

2) ознайомлення зі способами взаємодії з означеною категорією підлітків;

3) сприяння формуванню позитивного ставлення дорослого до підлітка, що ґрунтується на безумовному прийнятті;

4) формування адекватного ставлення дорослих до порушення емоційної, вольової, поведінкової сфери підлітків із порушеннями розумового розвитку;

5) сприяння усвідомленню дорослими власної ролі у формуванні емоційного інтелекту, зокрема емпатії та вербалізації почуттів підлітками, поведінки підлітка з порушеннями розумового розвитку.

Крім того, робота з батьками проводилася у двох формах: індивідуальній і груповій. Індивідуальна робота з батьками полягала в індивідуальному консультуванні батьків, яке поділялось на «планове» та «на запит». Планові індивідуальні консультації є такими, що передбачені потребою вирішення питань, які виникають у ході спілкування та корекційної роботи

з підлітком із порушеннями розумового розвитку. Планові індивідуальні консультації пропонує батькам психолог, де повідомляються індивідуальні особливості їхньої дитини, даються необхідні рекомендації. Індивідуальні консультації на запит надає психолог батькам виключно на їхнє прохання, кількість консультацій не фіксована, її визначають за потребами батьків і підлітків.

Групова робота з батьками полягала, як зазначалося, у проведенні семінарів-тренінгів батьківської ефективності (практичне спрямування) та лекційних зустрічей щодо вирішення проблем неадекватних емоційних реакцій підлітка (агресивної поведінки, відсутності самоконтролю тощо). В основу розроблення таких семінарів-тренінгів покладено ідеї та принципи артотерапії, гештальттерапії, тілесної, казко- й лялькотерапії. Призначення розроблення семінарів-тренінгів батьківської ефективності – сприяти гармонізації стосунків батьків із дитиною як опосередкованого впливу на формування емоційного інтелекту підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Запропонована нами групова робота з батьками спрямована на розв'язання таких завдань: усвідомлення внутрішнього світу емоцій і почуттів підлітка та власного ставлення до нього; формування позитивного ставлення до підлітка й адекватного ставлення до особливостей розвитку підлітка з несформованим емоційним інтелектом і порушеннями емоційно-вольової сфери; усвідомлення власної позиції щодо виховання підлітка й навчання ефективних способів взаємодії з ним.

Під час проведення зустрічей із батьками пропонувалася корисна інформація про вікові, психофізичні особливості підлітків із порушеннями розумового розвитку, про методи та стилі виховання підлітків; тести на пізнання себе; терапевтичні вправи; ігри; дискусії. Учасників було забезпечено роздатковим матеріалом у вигляді інформаційних аркушів для більш повного осмислення інформації, отриманої в груповій роботі, і її подальшого використання в повсякденному житті.

Крім того, було розроблено спеціальні індивідуальні щоденники емоцій, які містять різні завдання для підлітків і їхніх батьків. Психолог може давати домашні завдання всьому класу, окремим підліткам. Також можна використовувати цей щоденник як засіб взаємодії підлітка з батьками. Для цього батькам і дитині видаються щоденники. Психолог у формі домашнього завдання задає виконати ту чи іншу вправу та призначає день зустрічі батьків і підлітка з психологом. На такій спільній зустрічі обговорюються результати виконаних завдань, емоції та почуття, що виникали в ході його виконання або невиконання.

Висновки з проведеного дослідження.

Теоретичний аналіз проблеми психологічного супроводу сімейного виховання підлітків із порушеннями розумового розвитку в контексті формування емоційного інтелекту дав можливість виявити досить широкий спектр позицій учених у дослідженні цієї проблеми. Проведені дослідження проблеми впливу сім'ї на становлення особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку засвідчили той факт, що сім'я протягом історії формування людства залишалася складним, унікальним, але необхідним інститутом соціального виховання, у якому відображалися зміни в суспільному житті. Отже, сьогодні провідною функцією родини є виховання молодого покоління, передача дітям досвіду, підготовка їх до свідомого дорослого життя, формування особистості. Обґрунтовано, що сімейне середовище найбільше впливає на процес становлення особистості підлітків, незважаючи на те що саме в цьому віковому періоді для підлітків є важливим спілкування з однолітками. Сім'я залишається найбільш дієвим і вагомим середовищем формування особистості в пубертатному періоді, вона ефективно впливає на становлення поведінкових реакцій, формування емоційної та вольової сфери, особистості загалом. Зміст, способи, стилі виховної взаємодії в сім'ї, що виховує дитину з порушеннями розумового розвитку, потребують додаткового психологічного супроводу з метою допомоги родині в розумінні підлітка, правильного вирішення його проблем і непорозум'я, що виникають у родині в процесі взаємодії чи спілкування.

У ході дослідження охарактеризовано особливості психологічної допомоги сім'ям (батькам, опікунам), що виховують підлітка з порушеннями розумового розвитку, щодо формування емоційного інтелекту й загалом емоційної сфери особистості. Крім того, здійснено опис психологічного супроводу, що є психологічною технологією інтеграції індивідуальних і групових форм взаємодії з родиною, які реалізовувалися в поєднанні з елементами тренінгової роботи, розвивальної, психокорекційної, психотерапевтичної та просвітницької (лекторської) діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданова О. Психологічні механізми емоційної стабільності особистості. Харків : ГРИНД, 2010. 144 с.
2. Борщевська Г. Воля та емоції у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку: теоретико-методологічний аспект. Харків : Вид-во Інституту технологій та виробництва, 2016. 179 с.
3. Булгакова Д. Корекційні та реабілітаційні аспекти допомоги сім'ям, що виховують особливу дитину. Херсон : ДаТіс, 2015. 178 с.

4. Гринько І. Афективна сфера підлітків з інтелектуальними порушеннями розвитку. Слов'янськ : Видавничий дім «Гео», 2014. 132 с.

5. Марченко Д. Психотерапевтичні методики в роботі з підлітками: сучасна школа. Львів : Глобус, 2014. 239 с.

6. Прокопенко О. Психологічні особливості розвитку емоційно-вольової регуляції підлітка з розумовою відсталістю. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості* : збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ : Вид-во Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2010. Т. 11. Вип. 3. С. 353–362

7. Райх В. Анализ личности. Москва : Ювента, 1999. 333 с.

8. Хоменко М. Емоційний інтелект і тривога в період раннього зростання дітей з порушенням психофізичного розвитку. Київ : А&Р, 2017. 98 с.

9. Dark F. Working with emotions by modern psychologists. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2010. 209 p.

10. Irkid O. Child aggression. New York : ETN, 2018. 286 p.

11. Price D. Some general laws of human emotions: interrelation – ships between intensities of desire, expectation and emotional feeling. 1984. V. 52. P. 389–409.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗМІНЮВАННЯ

INDIVIDUAL – PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONS WITH DIFFERENT LEVEL OF PROFESSIONAL SELF-CHANGE

У статті подано результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення співвідношення показників професійного самозмінування та факторів особистості майбутніх психологів. Самозмінування є складною категорією, сутність якої полягає в прояві психічної активності, спрямованої на зміну самого себе. Професійне самозмінування детерміновано професійною свідомістю, яка допомагає людині вибрати унікальний шлях ефективності досягнення успіху в професії. На емпіричному етапі використано такі методики: «Діагностика рівня самозмінування професійно-педагогічної діяльності» Л.М. Бережної; «Діагностика схильності до самозмінування» О.П. Саннікової; Д.В. Луцкової; «Багатофакторний особистісний опитувальник (16-PF)» Р. Кеттелла. Проведений кореляційний аналіз дав змогу визначити й охарактеризувати існування значущих взаємозв'язків між показниками, що вивчаються. На наступному етапі дослідження виокремлено (за допомогою методу «асів») дві групи досліджуваних із різним рівнем професійного самозмінування. Візуальний аналіз профілів зазначених груп продемонстрував відмінності в конфігурації графіків і їх розташуванні, дав можливість визначити психологічні характеристики осіб із різним рівнем професійного самозмінування. Особи з високим рівнем професійного самозмінування характеризуються проявами енергійності, активності, самостійності, зібраності, високим рівнем мотивації саморозвитку. Представникам протилежної групи властива реалістичність, самокритичність, відсутність відчуття труднощів у досягненні мети. Доведено, що особи з різним рівнем професійного самозмінування розрізняються специфікою прояву певних індивідуальних властивостей. Перспективним є вивчення психологічних механізмів професійного самозмінування, визначення особистісних чинників та розроблення психорозвивальних технологій.

Ключові слова: особистість, професійне самозмінування, фактори особистості,

індивідуально-психологічні особливості, кореляційний аналіз, психологічні профілі.

The article presents the results of an empirical study aimed at studying the relationship between indicators of professional self-change and personality factors of future psychologists. The essence of self-change is the manifestation of mental activity directed at oneself. Professional self-change is due to consciousness, which directs a person to the manifestation of uniqueness in the profession. At the empirical stage, the following methods were used: "Diagnosis of the level of self-change of professional and pedagogical activities" L.M. Berezhnaya; "Diagnosis of propensity to self-change" O.P. Sannikova, D.V. Lushchikova; "Multifactorial personality questionnaire (16-PF)" R. Cattell. The correlation analysis allowed us to identify and characterize the existence of significant relationships between the indicators being studied. At the next stage of the study, two groups of subjects with different levels of professional self-change were identified (using the "aces" method). Visual analysis of the profiles of these groups showed differences in the configuration of graphometrics of people with different levels of professional self-change. Individuals with a high level of professional self-change are characterized by manifestations of energy, activity, independence, concentration, a high level of motivation for self-development. Representatives of the opposite group are characterized by realism, self-criticism, lack of sense of difficulty in achieving the goal. It is proved that persons with different levels of professional self-change differ in the specifics of the manifestation of certain individual characteristics. Promising is the study of psychological mechanisms of professional self-change, determination of personal factors and the development of psycho-developmental technologies.

Key words: personality, professional self-change, personality factors, individual psychological features, correlation analysis, psychological profiles.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.17>

Водолазська О.О.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри загальної
та диференціальної психології
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми. Специфіка економічного стану сучасного українського суспільства зумовлює глобальні зміни, які визначають ставлення людей до реалізації своїх життєвих планів, пов'язування їх із вирішенням професійних завдань, визначенням рівня професійної успішності.

Позитивність погляду на природу змін у професії зумовлена розкриттям внутрішнього потенціалу і ствердженням самоцінності особистості. Кожна людина залежно від наявних чинників формує свою унікальну траєкторію особистісних змін. Належність професійної

свідомості дає людині вибрати свої незрівняні альтернативні сценарії ефективності професійної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття самозмінування походить від філософської категорії «змінування» як найбільш загальна форма буття всіх об'єктів і явищ, що становить рух і взаємодію, перехід із одного стану в інший [7, с. 154]. Цей перехід може бути як кількісним, так і якісним. Зазначене можна зарахувати й до самозмінування. Відмінним є те, що в самозмінуванні об'єктом є суб'єкт, який його і здійснює. Тобто суб'єкт

сам змінює себе [5, с. 18]. Як уважають Г.О. Балл, Д.Б. Богоявленська, Д.О. Леонтьєв, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, В.О. Татенко й інші дослідники, людині апріорі властиво бути здатною до саморозвитку та самозмінювання. Проте реалізація цієї фундаментальної здатності відбувається як розгортання психічної активності, а отже, має діапазон індивідуальних відмінностей, що виявляються у формі та змісті [5, с. 52]. Динаміка прояву психічної активності спонукає до оволодіння всіма рівнями особистісного змінювання, найвищою формою яких є самозмінювання [3].

У наш час, безперечно, однією з актуальних психологічних проблем є вивчення феноменології психічного розвитку людини в напрямі досягнення найвищих особистісних і професійних вершин. Розвиненість орієнтації фахівця на успіх становить рівень виконання професійної діяльності. Динаміка кардинальних зрушень професійних установок призводить до певних змін деяких якостей і рис особистості, що спричиняє й зміни в структурі особистості.

Професійне самозмінювання особистості визначається в наукових роботах психологів (В.А. Машин, О.П. Щотка, А.К. Маркова, Є.А. Клімов та ін.) як цілісна система, що саморозвивається. На думку дослідників, ця система заснована на перетворенні особистістю себе в процесі виконання завдань професійної діяльності й детермінована потребами особистісного зростання [4].

У роботах зарубіжних психологів (А. Адлер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм, Е. Еріксон, К. Ясперс) основний акцент зроблено на описі характеристик особистості, визначених реалізацією її латентних можливостей на шляху змінювання [8].

Аналіз наукових досліджень із проблеми професійного становлення особистості вказує на те, що професійне самозмінювання фахівця детерміновано професійною самосвідомістю, яка передбачає усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, своєї відповідності/невідповідності вимогам професії. Образ професії певною мірою змінює систему загальних орієнтирів у суспільній та індивідуальній свідомості людей. Реалізуючи уявлення про себе в процесі виконання професійних завдань, фахівець має можливість оцінити свою відповідність обраним ідеалам [6]. Усвідомлюючи унікальність своїх можливостей, людина співвідносить їх із реальними умовами реалізації. Прояви суб'єктної активності різного рівня призводять до виникнення глобальних змін, які стають важливим показником успішності особистості в професії. Отже, самозмінювання – це не лише процес пізнання та вдосконалення особистості, це складна психічна діяльність,

яка вимагає чіткого визначення мети, значних вольових зусиль, спрямованої самоактивності, великих психологічних та енергетичних затрат. Також це й результат постійного зростання і старанної роботи зі своїм внутрішнім особистісним потенціалом.

Але усвідомлене самозмінювання особистості супроводжують і певні протиріччя. Вони зумовлені тим, що в силу різних життєвих обставин наявний потенціал особистості може не збігатися з кінцевим результатом її діяльності. Це часто призводить до відчуття незадоволеності своїм життям, своєю професією, що зумовлює потребу в самозмінюванні.

Отже, досягнення певного рівня професійного самозмінювання спирається на наявність в особистості власної стратегії професійної діяльності, вираженої потреби в професії, досягнення життєвих і професійних цілей і розкриття особистісного потенціалу, адекватного вирішенню поставлених професійних завдань.

Постановка завдання. Метою статті є викладення емпіричних результатів дослідження показників індивідуально-психологічних особливостей досліджуваних у співвідношенні з різними рівнями професійного самозмінювання

Виклад основного матеріалу дослідження. Розгляд наукових положень, які стали підґрунтям емпіричного дослідження, зумовив висловлювання припущення про взаємозалежність показників професійного самозмінювання та факторної структури особистості.

Відповідно до мети дослідження, ми обрали такий методичний інструментарій: «Діагностика рівня самозмінювання професійно-педагогічної діяльності» Л.М. Бережної; «Діагностика схильності до самозмінювання» О.П. Саннікової, Д.В. Лущикової; «Багатофакторний особистісний опитувальник (16-PF)» Р. Кеттелла. Кореляційний аналіз виконувався в програмі SPSS 13.0. Вибірку дослідження становили здобувачі відділення перепідготовки фахівців за магістерською програмою з психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Усього дослідженням було охоплено 62 особи, віком від 23 до 52 років.

Логіка дослідження передбачала обговорення отриманих результатів за допомогою кількісного (кореляційного) та якісного аналізу з використанням методу «асів» і методу «профілів». Розглянемо наведені в таблиці 1 значущі коефіцієнти кореляції між показниками професійного самозмінювання та факторами особистості.

Результати, подані в таблиці, свідчать про існування значущих кореляційних зв'язків між показниками готовності до професійного самозмінювання й факторами особистості.

Так, показник мотиваційного компоненту (D I) виявив значущі від'ємні кореляційні зв'язки з факторами: O (схильність до відчуття провини-самовпевненість) ($p \leq 0,01$); L (довірливість – підозрілість), Q4 (розслабленість – напруженість) та QII (тривожність – пристосованість) ($p \leq 0,05$). Це вказує на певну залежність мотивації від зацікавленості в інформації, належність стійких пізнавальних процесів, потребу в самопізнанні та саморозвитку. У показника когнітивного компоненту (D II) виявлено значущий додатний зв'язок із показником A (афектотимія – сизотимія) на рівні $p \leq 0,05$, що говорить про відкритість, товарицькість, уважність, пізнавальну зацікавленість. Показник морально-вольового компоненту (D III) показав значущі додатні зв'язки з показниками A (афектотимія – сизотимія) ($p \leq 0,01$), C (сила «Я» – слабкість «Я»), H (сміливість – боязкість), I (м'якість – твердість), QI (екстраверсія – інтроверсія) ($p \leq 0,05$). Належність цих зв'язків є свідченням готовності до співробітництва, товарицькості, емоційної усталеності, постійності інтересів, передбачливості, прагнення до заступництва, самостійності, сміливості, самокритичності. Від'ємні зв'язки виявлено в показника морально-вольового компоненту з факторами QII (тривожність – пристосованість) та Q4 (розслабленість – напруженість) ($p \leq 0,01$); L (підозрілість – довірливість), O (схильність до відчуття провини – самовпевненість), QIII (кортикальна живість – сензитив-

ність), Q IV (незалежність – покірність) – на рівні $p \leq 0,05$. Це вказує на цілковиту задоволеність життям, прояви потреби в груповій підтримці, спокій, стриманість, терпимість до себе й оточуючих, самовпевненість, самовладання, схильність орієнтуватися на групові норми та закони. Ці психічні явища підтримуються проявами вольових якостей, самокритичністю, умінням доводити справу до кінця. Показник парціальної готовності до професійного самозмінювання D IV (гностичний компонент) виявляє значущі від'ємні кореляційні зв'язки з показниками QII (тривожність – емоційна стабільність) та Q4 (напруженість – розслабленість) – на рівні $p \leq 0,05$. Ці зв'язки пояснюють стриманість, нефрустрованість, здібність до аналізу, систематизації, класифікації. У показника DV (організаційний компонент) виявлено додатні зв'язки з показниками C (сила «Я» – слабкість «Я»), N (проникливість – наївність) ($p \leq 0,05$) і від'ємні – з факторами O (схильність до відчуття провини – самовпевненість), Q4 (напруженість – розслабленість), QII (тривожність – емоційна стабільність) ($p \leq 0,01$); L (підозрілість – довірливість) ($p \leq 0,05$). Планування часу та роботи, перебудова системи професійної діяльності зумовлені витримкою, емоційною усталеністю, проникливістю, самовпевненістю, холоднокровністю, довірливістю й відвертістю. Показник здатності до самоврядування (DVI) виявив значущий додатний кореляційний зв'язок із показником

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між показниками професійного самозмінювання та факторами особистості (за Р. Кеттеллом)

Фактори особистості	Показники готовності до професійного самозмінювання						
	DI	DII	DIII	DIV	DV	DVI	DVII
A		383*	580**				509**
C			439*		447*	523**	
H			446*				
I			361*				
L	-381*		-456*		-426*	-472**	-465**
N					363*		
O	-474**		-406*		-489**	-537**	
Q4	-369*		-505**	-416*	-524**	-466**	-393*
QI			423*				
QII	-442*		-546**	-417*	-525**	-548**	-375*
QIII			-373*				
QIV			-411*				

Примітка: 1) нулі та коми пропущені; 2) позначка * – кореляція значима на рівні $p \leq 0,05$; позначка ** – кореляція значима на рівні $p \leq 0,01$; 3) умовні скорочення показників факторної структури за методикою Р. Кеттелла: A – афектотимія-сизотимія; C – сила «Я»-слабкість «Я»; H – сміливість-боязкість; I – м'якість-твердість; L – підозрілість-довірливість; N – проникливість-наївність; O – схильність до відчуття провини-самовпевненість; Q4 – напруженість-розслабленість; QI – екстраверсія-інтроверсія; QII – тривожність-емоційна стабільність; QIII – кортикальна живість-сензитивність; QIV – незалежність-покірність; 4) умовні скорочення за методикою дослідження готовності до професійного самозмінювання: DI – мотиваційний компонент; DII – когнітивний компонент; DIII – морально-вольовий компонент; DIV – гностичний компонент; DV – організаційний компонент; DVI – компонентна здатність до самоврядування; DVII – комунікативний компонент.

С (сила «Я» – слабкість «Я») на рівні $p \leq 0,01$; а з показниками L (підозрілість – довірливість), O (схильність до відчуття провини – самовпевненість), Q4 (напруженість – розслабленість), QII (тривожність – емоційна стабільність) – від’ємний зв’язок на рівні $p \leq 0,01$. Це говорить про емоційну зрілість, постійність інтересів, терпимість, комунікативність, нечуттєвість до схвалення або осуд оточуючих, зайву задоволеність, стриманість, потаємність, самоконтроль, самоорганізацію. Комунікативний компонент (DVII) показав значущий додатний статистичний зв’язок із показником A (афектотимія – сизотимія) на рівні $p \leq 0,01$; із показниками L (підозрілість – довірливість) – від’ємний кореляційний зв’язок на рівні $p \leq 0,01$; Q4 (напруженість – розслабленість) і QII (тривожність – емоційна стабільність) – від’ємні кореляційні зв’язки на рівні $p \leq 0,05$. Визначені зв’язки є поясненням товариськості, уважності до людей, терпимості, довірливості, комунікативності, стриманості.

Загалом результати співвідношення таких психологічних явищ, як професійне самозмінювання та факторна структура особистості, підтвердили наше припущення про тісний взаємозв’язок їх показників і сприяли подальшому проведенню дослідження. Характер зазначених зв’язків свідчить про складність феномена професійного самозмінювання та його неоднозначність у прояві факторної структури особистості. Вивчення індивідуально-психологічних особливостей професійного самозмі-

нювання передбачає дослідження індивідуального поєднання складників самозмінювання та їх прояву в широкому спектрі психологічних властивостей особистості. Дослідження індивідуально-психологічних особливостей осіб із різним рівнем професійного самозмінювання здійснено за допомогою методу «асів» на підставі результатів, отриманих за методикою «Діагностика рівня самозмінювання професійно-педагогічної діяльності» Л.М. Бережнкової. Оцінка аналізу відмінностей має вигляд графічного зображення результатів згідно з кожним завданням. Графік є поєднанням числових точок, що є значеннями показників досліджуваних характеристик і відображає психологічний профіль характеристик особистості.

Отже, із загальної вибірки (62 особи) з використанням методу «асів» виділено групи осіб із високими (ВУ, $n=19$) і низькими (НУ, $n=8$) значеннями загального показника професійного самозмінювання.

Для діагностики широкого спектру властивостей особистості застосовано багатofакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, призначений для оцінювання факторів, які мають першорядне значення для регуляції поведінки особистості. На рис. 1 надані зведені профілі факторів особистості за методикою Р. Кеттелла в представників груп із різним рівнем готовності особистості до професійного самозмінювання.

Візуальний аналіз профілів наочно демонструє відмінності в конфігурації графіків обох

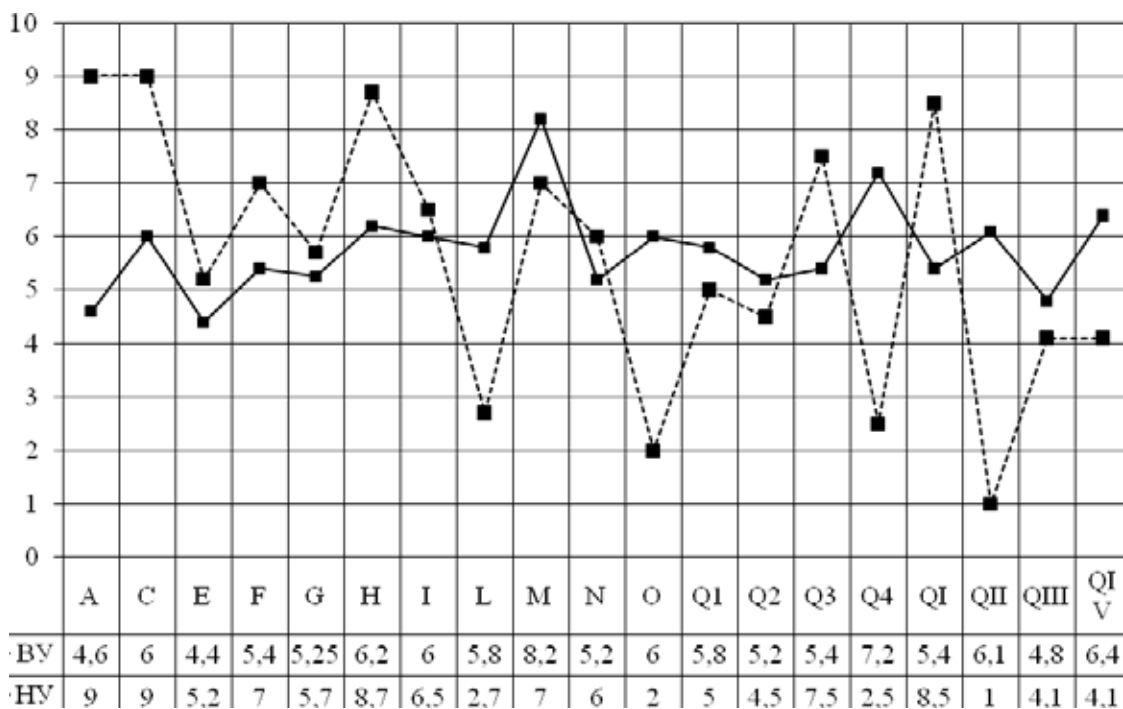


Рис. 1. Профілі факторної структури осіб із різним рівнем професійного самозмінювання

Примітки: ВУ ($n=19$) – високий рівень загального показника професійного самозмінювання; НУ ($n=8$) – низький рівень загального показника професійного самозмінювання.

груп, які знаходяться в полярних площинах відносно середньоарифметичної лінії ряду (5,5 стенив).

Отже, профіль групи осіб із високим рівнем професійного самозмінювання (ВУ) характеризується сукупністю показників, розташованих в основному в межах середньої лінії ряду. Цю групу відрізняє передусім яскраво виражене значення фактору М (мрійливість – практичність), що дає можливість характеризувати цих осіб як людей мрійливих, із багатою та яскравою уявою. Високі значення показника Q4 (напруженість – розслабленість) свідчать про зібраність, енергійність, активність, підвищену мотивацію професійного самозмінювання.

Характеристики їх пізнання розширюються за рахунок прояву таких рис, як незалежність, сміливість, швидкість орієнтації та кмітливості (QIV – незалежність – покірність). Про вміння представників цієї групи виявляти авантюризм, схильність до ризику, імпульсивність, емоційність свідчать і високі значення показника Н (сміливість – боязкість). Емоційна стабільність, витривалість, працездатність, реалістична настроєність (С – сила «Я» – слабкість «Я») є основою прояву чутливості до оточуючих, вміння заступатися за інших, проявляти властивості емпатії (I – м'якість – твердість). Доповнює психологічні характеристики й сильно розвинене почуття обов'язку, чутливість до реакцій оточуючих людей, вираженість своїх роздумів (О – схильність до відчуття провини – самовпевненість). Сукупність зазначених рис допомагає представникам групи осіб із високим рівнем самозмінювання не лише чітко визначати професійні завдання, а й розвивати вміння свідомого формування певного ставлення до своєї професії. Вирішення професійних завдань за підтримки оточуючих людей сприяє подальшому особистісному й професійному розвитку цих осіб, спонукає їх до змінювання ставлення до себе та оточуючих, постійного висування більш складних завдань, змінювання своєї особистості і ставлення до професії.

Індивідуально-психологічні характеристики осіб із низьким рівнем професійного самозмінювання зумовлені значеннями показників факторної структури, які розташовані на усій площині графіка (від 1 стена до 10). Найбільш яскравою характеристикою осіб цієї групи є значення показників А (афектотимія – сизотимія) і С (сила «Я» – слабкість «Я»). Значення цих показників характеризують представників цієї групи як осіб товариських, добрих, відкритих, готових до співдружності. Емоційна зрілість, вміння спокійно визначити реальну ситуацію, витримка дають змогу представникам цієї групи бути реалістично настроєними й уникати труднощів. Соціальна сміливість, авантюризм, активність, товариськість

(Н – сміливість – боязкість) дають можливість цим особам швидко вирішувати професійні завдання. Вони досить упевнені в собі, схильні до ризику, що заважає їм визначити певну небезпеку. Їхня критична настроєність, аналітичність мислення, хороша поінформованість і терпимість до незручностей, вміння встановлювати й підтримувати соціальні контакти (QI – екстраверсія – інтроверсія) дають змогу спиратися на свій професійний досвід, завдяки чому відбувається підтвердження своєї корисності оточуючим. Саме таке ставлення до себе та до навколишніх людей не викликає необхідності в представників цієї групи висувати завдання подальших особистісних і професійних змін. Уміння контролювати себе й навколишнє середовище, вміння підкорити його собі, діяти за усвідомленим планом (Q3 – високий самоконтроль – низький самоконтроль) дають змогу представникам цієї групи бути цілеспрямованими й доводити будь-яку справу до кінця. Ці характеристики супроводжуються життєрадісністю, імпульсивністю, енергійністю, експресивністю (F – безпечність – стурбованість), що дає можливість цим особам бути лідером, ентузіастом, вірити в удачу. Отже, представники цієї групи не відчують особливих труднощів під час досягнення цілей, є реалістичними й самокритичними, що проявляється у ставленні до життя, до власних недоліків. Вони проявляють активність, рішучість, контактність, чутливість, доброзичливість, чуйність. Завдяки сукупності таких характеристик можна припустити, що такі особи спроможні справлятися з неочікуваними обставинами, не відчують небезпеки, швидко забувають поразки й не завжди виносять потрібні уроки. Таким особам властиво довіряти людям, що може бути пов'язано з їхнім переконанням у позитивності людської природи. Це дає підставу характеризувати їх як практичних, спрямованих на вирішення повсякденних завдань людей, які відрізняються врівноваженістю, адекватним мисленням, розбираються у важливих життєвих питаннях, реалістичні й надійні. Такі особи можуть бути схильними до відмови від інтелектуального пошуку в професії та розширення естетичних інтересів, некомфортно почуватися в ситуаціях із ознаками невизначеності.

Отже, вивчення рис особистості в представників груп ВУ й НУ за факторною моделлю Р. Кеттелла дало змогу виявити найбільш характерні для них темпераментальні та характерологічні особливості й доповнити індивідуально-психологічні характеристики їхньої поведінки в професійному розвитку.

Можна констатувати, що в обох досліджуваних групах спостерігається тенденція до розвитку, але в представників групи ВУ особливості самопізнання та саморозвитку харак-

теризуються більшим потенціалом професійного самозмінювання, який проявляється більш виразним контролем, гнучкістю, більш наполегливим досягненням цілей, керуванням емоціями, плануванням життя, переважанням позитивного емоційного фону.

Висновки з проведеного дослідження.

Загалом отримані результати чітко вказують на прояв індивідуальних відмінностей у готовності особистості до професійного самозмінювання.

Психологічним механізмом професійного самозмінювання стає протиріччя між наявною системою існування людини в професії й динамікою її психічної активності, яка супроводжується психологічними характеристиками рис особистості.

Емпірично встановлено відмінності в проявах факторів особистості осіб із різним рівнем готовності до професійного самозмінювання. Доведено, що особи з високим рівнем професійного самозмінювання відрізняються сильним внутрішнім потенціалом, підвищеним рівнем мотивації професійного самозмінювання, почуттям обов'язку, умінням бути зібраним, енергійним, активним, незалежним. Представники протилежної групи, навпаки, досить комфортно відчують себе в ситуації сьогодення, що створює перешкоди для подальших особистісних і професійних змін.

Отже, результати дослідження підтверджують гіпотезу про взаємозумовленість професійного самозмінювання й індивідуально-психологічних особливостей. Вочевидь, необхідність саморозвитку, самозмінювання зумовлена багатоаспектністю та новизною використання різноманітних сучасних професійних інновацій.

Перспектива подальших досліджень окресленої проблеми пов'язана з уточненням психологічних механізмів професійного самозмінювання, виокремленням особистісних чинників, розробленням психорозвивальних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Про психологічний зміст вільного розвитку особистості. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / за ред. Г.О. Балла. Київ-Рівне, 1996. 128 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. 3-е изд., перераб и доп. Москва : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2005. 336 с.
3. Киричук О.В., Лушин П.В. Особистісні змінювання в умовах психологічної допомоги. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 2. С. 3–12.
4. Лешин В.В. Феноменология аутопсихологических способностей госслужащих. *Акмеология: методология, методы и технологии* : материалы научной сессии / под общей ред. А.А. Деркача. Москва : РАГС, 1998. 230 с.
5. Лущикова Д.В. Психологічні складові схильності особистості до самозмінювання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2009. 240с.
6. Панасенко Н.М., Гомонюк В.О. Самоактуалізація як чинник професійного самодійснення програміста. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ : Фенікс, 2017. Т. XII : Психологія творчості. Вип. 23. С. 219–229.
7. *Философский словарь* / под ред. И.Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). Санкт-Петербург : Питер Ком, 1998. 608 с.

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ РАНЬОГО ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

THEORETICAL INVESTIGATION OF EARLY INFLUENCE FACTORS OF PERSONALITY FORMATION

У статті представлено теоретичний аналіз чинників раннього впливу на формування особистості цілісного образу «Я», самоприйняття і ставлення до світу.

Траєкторія успішного функціонування й розвитку психіки починається та має відбиток специфіки відносин у діаді «дитина-мати», що дає можливість формувати системні погляди й цілісне уявлення щодо джерел розвитку особистості. Поряд із чинниками біопсихологічної природи, соціокультурних впливів провідними є діадичні взаємини перинатального періоду. Описані базові етіологічні чинники, які впливають на розвиток особистості в ранньому віці, розкривається складна феноменологія внутрішньопсихічних процесів особистості.

Роботи М. Балінта, У. Біона, Дж. Боулбі, Д. Віннікотта, М. Кляйн, Х. Кохута, М. Малера, Р. Фейрберна, А. Фрейд, Р. Шпіца й інших дослідників дають змогу поглибити вивчення ранніх взаємин у діаді «дитина-мати». Психічні структури, що впливають на здатність індивіда справлятися з життєвими труднощами, розвиваються на основі «достатньо хороших» взаємодій із первинним об'єктом. Деформації в цих структурах є головним джерелом широкого спектру психопатологічних розладів. Тому досвід взаємин у ранньому віці особистості, «об'єктні взаємини особистості» мають вирішальне значення для психічного розвитку. Якщо ранні взаємини в діаді «дитина-мати» достатньо хороші й справжні, то вони формують фундамент для подальшого розвитку, здатності діяти спонтанно і знаходити інтерес у навколишньому світі.

Розглянуто, як реалізація дитиною базової потреби в безпеці завдяки стійкому, уважному, турботливому, проникливому, доброзичливому ставленню матері формує цілісне сприйняття себе, позитивний досвід ставлення до себе, а згодом інтеріоризований патерн самоприйняття.

Визначена теоретична база дає змогу, по-перше, розширити уявлення про складні процеси перинатального періоду, по-друге, визначити соціально-психологічні корективні дії, які матимуть превентивний характер щодо запобігання негативним впливам навколишнього середовища на дитину.

Ключові слова: ранній психічний розвиток, перинатальна психологія, діадичні взаємини,

діада «дитина-мати», формування образу Я, самоприйняття.

The article is devoted to theoretical analysis of the factors of early influence on the formation of holistic "Self" image, self-acceptance and attitude to the world of personality.

The trajectory of successful functioning and development of the psyche begins and has the imprint of the specifics of the relationship in the "child-mother" dyad, which provides an opportunity to form a systemic views and a holistic view of the sources of personal development. Along the biopsychological factors and socio-cultural influences, the leading role belongs to the dyadic relations of the perinatal period. The article describes the basic etiological factors that affect the development of personality at an early age, reveals the complex phenomenology of intrapsychic processes of personality.

The works of M. Balint, W. Bion, J. Bowlby, D. Winnicott, M. Klein, H. Kohut, M. Mahler, R. Fairbairn, A. Freud, R. Spitz and other researchers allow to deepen the study of early relations in the "child-mother" dyad. Mental structures that contribute to an individual's ability to cope with life's difficulties develop on the basis of "good enough" interactions with the primary object. Deformities in these structures are the main source of a wide range of psychopathological disorders. Therefore, the experience of relationships at an early age of the individual, "object relationships of the individual", are crucial for mental development. If the early relationship in the dyad "mother-child" is good enough and genuine, then they form the foundation for further development, the ability to act spontaneously and find interest in the world around.

It is considered how the child's realization of the basic need for security, thanks to a stable, attentive, caring, insightful, friendly attitude of the mother, forms a holistic self-perception, a positive experience of self-esteem, and later, an internalized pattern of self-acceptance.

The defined theoretical basis allows, firstly, to expand the idea of complex processes of the perinatal period, and, secondly, to determine the socio-psychological corrective actions that will be preventive in preventing the negative effects of the environment on the child.

Key words: early mental development, perinatal psychology, dyadic relations, dyad "mother-child", formation of self-image, self-acceptance.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.18>

Гордієнко І.О.

старший викладач кафедри психології і соціальної роботи
Одеський національний політехнічний університет

Кримова Н.О.

к.психол.н., доцент кафедри психології і соціальної роботи
Одеський національний політехнічний університет

Постановка проблеми. Розробки теоретичного і прикладного характеру в галузі перинатальної психології й перинатальної медицини, зростання інтересу до перинатального періоду розвитку особистості та його наслідків щодо психологічного благополуччя дитини, матері й сім'ї загалом зумовили необхідність цілеспрямованого дослідження чинників

у галузі перинатального здоров'я й супроводу. Результати проведених досліджень показали високу затребуваність у перинатальній психологічній допомозі [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перинатальна психологія – міждисциплінарна галузь, що перебуває в стадії свого теоретичного, методологічного та практичного ста-

новлення. Натепер засадами цього напряму є різні розділи медицини, педагогіки, соціології та парапсихологічні, інтуїтивно-емоційні методичні й інші практичні підходи.

Тривалість перинатального періоду зумовлено тим часом, упродовж якого існує система «мати-дитина», яка характеризується такими ознаками: наявність симбіотичного зв'язку матері й дитини; несамостійність психіки дитини, залежність її від особливостей материнських психічних функцій; відсутність у дитини самосвідомості, нездатність виділяти себе з навколишнього світу [4; 5]. У цей період включені стадії «внутрішнього виношування» й «зовнішнього виношування» в соціальному середовищі. Тривалість періоду визначається мірою дозрівання адаптивних систем – часом, коли індивід знаходиться в максимальній залежності від матері [11]. Процеси, що відбуваються в перинатальному періоді й мають руйнівний характер, проявляються в подальшому житті, оскільки є основою для формування патології як у дітей, так і в дорослих.

Х. Блейхмар виділяв декілька чинників психічної патології: а) унаслідок невіршеного внутрішньопсихічного конфлікту; б) дефіцит зовнішнього об'єкта (того, хто задовольняє базові потреби дитини); в) психічну травму; г) патологію, що виникає у зв'язку з ідентифікацією з патологією батьків.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичний аналіз чинників раннього впливу на формування особистості цілісного образу «Я», самоприйняття і ставлення до світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Докладніше розглянемо впливи на психічний розвиток у ранньому дитинстві. Складними багатоаспектними відчуттями й переживаннями відмічений перинатальний період. Так, Ф. Гринейкр уважає, що конституція, пренатальний досвід і ситуація, що безпосередньо слідує за народженням, сприяють виникненню схильності до тривоги й передстраху, що відрізняється від подальшого страху відсутністю психологічного змісту й реалізацією на рефлекторному рівні. Ф. Гринейкр інтерпретує хворобливі реакції дитини у внутрішньоутробний період на небезпеку як факт того, що ще до народження існує схема поведінки, яка нагадує страх і в разі особливої інтенсивності може призводити до виражених реакцій на психологічні небезпеки, що переживаються в подальшому житті [7; 8].

Дослідження О. Піонтеллі про поведінку дитини в пре- та постнатальному періодах ґрунтоване на результатах ультразвукового обстеження й подальших спостережень [11]. Результати робіт науковців підтверджують інтуїтивні припущення про спадкоємність між досвідом внутрішньоутробного життя та переживаннями в подальшому зовнішньому серед-

овищі. Безумовно, на розвиток дитини впливають як генетичні особливості, так і чинники внутрішньоутробного середовища, які, у свою чергу, багато в чому зумовлені психологічним станом матері на свідомому й несвідомому рівнях. Дослідники стверджують про існування зв'язку між психічним розвитком дитини та гормональним станом матері, розумовою й фізичною активністю тощо [9]. Але акцентується, що внутрішнє середовище дуже чутливе до психологічного стану матері.

Отже, дитина з'являється на світ, уже маючи свій складний внутрішній світ. У неї вже «вкладено широкий спектр почуттів інших людей, їхніх очікувань і побоювань; її вже наділили дійсними або уявними подібностями й відмінностями з батьками або сиблінгами; з нею вже пов'язано певні надії, вирішено, яке місце вона посяде в сім'ї. З усіх цих чинників та умов найвпливовішими й непереборними виявляються ті, що пов'язані з безпосереднім оточенням і залежать від розуму й тіла матері» [9, с. 37].

Найбільш повне відображення внутрішньопсихічних процесів формування й розвитку особистості дитини запропоновано в психоаналітичній парадигмі. Роботи М. Балінта, У. Біона, Дж. Боулбі, Д. Віннікотта, М. Кляйн, Х. Кохута, М. Малер, Р. Фейрберна, А. Фрейд, Р. Шпіца та інших дослідників дали змогу поглибити вивчення ранніх взаємин у діаді «дитина-мати». Поняття «об'єкт», «об'єктні взаємини» є одними з ключових у психоаналізі.

М. Кляйн описувала, як немовля, яке повністю залежить від інших, живе в суперечливому світі глибокого задоволення й крайнього дискомфорту, навіть панічного жаху; воно постійно охоплене почуттями любові й ненависті, балансує між інтеграцією і дезінтеграцією, вирішуючи завдання виживання. М. Кляйн підкреслювала, що для немовляти важлива саме якість близькості, і тоді воно переживає досвід цілісності й взаємозв'язаності з матір'ю та світом. Для пояснення динаміки психічного розвитку індивіда М. Кляйн використала поняття внутрішніх об'єктів – інтрапсихічних репрезентантів взаємин з іншими людьми. М. Кляйн зробила акцент на значенні для розвитку дитини ранніх внутрішніх об'єктів, вирішальну роль у походженні яких відіграють несвідомі фантазії про батьків на першому році життя. На думку М. Кляйн, чергування проєктивної й інтроєктивної ідентифікації є безперервним процесом реконструювання зовнішніх об'єктів і формування внутрішнього світу індивіда [6]. Доедипальні фантазії визнавалися М. Кляйн як провідна детермінанта розвитку дитини, важливіша, наприклад, ніж зовнішні стреси. Психічне дозрівання дитини, проходячи через етап розщеплювання, проявляється в можливості інтегрувати часткові об'єкти, дає змогу набуті власної цілісності й еґоінтеграції. Зав-

дяки стійкості й емпатійності матері дитина придбаває психічну можливість відмежуватися від неї, стати незалежною, перемкнути свій інтерес від матері, яка все більш символізується (набуває сутності внутрішнього об'єкта), на весь навколишній світ.

3. Фрейд описував первинний конфлікт як протистояння інстинктів життя і смерті, М. Кляйн писала про конфлікт станів любові і смерті, У. Біон розглядав конфлікт як протиставлення бажання – небажання знати й розуміти істинну сутність своїх переживань. У теоретичній парадигмі У. Біона [1] мати передає не лише безпосередньо любов і турботу, а й свій засіб мислення, свої розумові й емоційні стани, які здатні трансформувати хаос психічного життя дитини, стають передумовою формування цілісного «Я» дитини. Дитина відчуває внутрішній, психічний біль, який практично не відрізняється від болю фізичного, тому функція матері – сприйняти цю нестерпну проекцію й повернути якісно перероблене переживання.

Найважливішою умовою переживання інтеграції є здатність матері зрозуміти й контейнувати біль, тривогу і страх дитини. У. Біон припустив, що терпіти біль і фрустрацію дитині допомагає особливе рудиментарне мислення, яке розвивається, якщо біль був не занадто нестерпним. Спочатку в діаді «дитина-мати» мати мислить за дитину, поступово немовля навчається робити це самостійно. Дитина, регулярно одержуючи такий позитивний досвід, переймає відповідні розумові функції, які вбудовуються в структуру її особистості, набуває відчуття внутрішньої сили, незалежності від зовнішньої допомоги. Так, У. Біон доводить, що мати пропонує дитині не лише любов і турботу, а й особливі елементи формування свідомості, що дає змогу знаходити сенс у переживаннях, і дитина активно залучається до процесу розвитку свідомості.

У працях М. Малер, Д. Віннікотта, Х. Кохута робився особливий акцент на специфічний відгук об'єктів середовища. Автори наполягали на тому, що ранній розвиток відбувається виключно в матриці «дитина-мати». Д. Віннікотт писав, що немовля неможливо відокремити від материнської фігури: «Не існує такої речі, як немовля» [3, с. 255]. Із самого початку життя дитина потребує об'єктів, які повинні її підтримувати й допомагати їй наблизитися до світу об'єктів, уважав Д. Віннікотт. Х. Кохут говорив про важливість того, щоб об'єкти відображали дитину, давали їй змогу розвивати здатність до ідеалізації заради майбутнього почуття впевненості. І якщо ці об'єкти, утілені в материнській фігурі, задовольняють потребам дитини, то самі не піддаються травматичній фрагментації, забезпечується цілісність і самоприйняття. Важливим аспектом у розумінні раннього психічного розвитку

дитини є осмислення відмінностей між «раннім» і «глибоким», на думку Д. Віннікотта [3]. Перше пов'язано із середовищем існування (дбайливе оточення, яке виконують функції присутності, підтримки), друге – з тими аспектами особистості, які можуть з'явитися пізніше, – з депресією і ненавистю (те, що може мати глибину, формується поступово і є змістом самості). Д. Віннікотт розрізняє «мати-середовище» з функцією задоволення первинних потреб і «мати-об'єкт потягу» з функцією допомоги дитині у виявленні своїх інстинктивних бажань. Дитина здійснює перехід від повної залежності до достатньої незалежності, досягаючи внутрішньої інтеграції (себе самого і своїх об'єктів), персоналізації, начала взаємин з іншими. Але такі досягнення можливі за хорошої підтримки й адекватної презентації матері.

Д. Віннікотт і Х. Кохут підтримували ідею Р. Фейрберна про первинність потреби в оточенні. Р. Фейрберн пропонував розглядати лібідо як засіб для пошуку об'єкта, як рушійну силу психічного розвитку. Р. Фейрберн уважав, що дитина може досягти рівня структурованої внутрішньої безпеки, якщо матиме справу з образом «хорошої матері». Тривога з'являється в дитини тоді, коли вона стикається із загрозою розколу самості на окремі фрагменти, і це виявляється для неї руйнівнішим і патологічним, ніж утрата хорошого об'єкта. При цьому якщо природжене прагнення дитини до взаємодії не знаходить відповіді з боку матері (або об'єкта, що заміщає її), то в неї виникає відчуття того, що її власна любов мовби дефектна. Унаслідок цього виникає відмова від первинних спонтанних взаємин із матір'ю, занурення у внутрішній світ і розщеплювання «Я» на частини, одна з яких орієнтована на взаємодію із зовнішнім світом, а інша – на встановлення зв'язків із внутрішніми об'єктами. Р. Фейрберн установив, що характерні проблеми шизоїдних пацієнтів пов'язані з деформацією здатності встановлювати близькі взаємини з людьми.

Якщо ранні взаємини в діаді «дитина-мати» досить хороші й справжні, то вони формують фундамент для подальшого розвитку, здатності діяти спонтанно й знаходити інтерес у навколишньому світі.

На думку А. Фрейда, прихильність дитини до матері виникає як наслідок «впливу доглядаючої поведінки матері на душевне життя дитини, тобто на переживання задоволення й невдоволення, що пов'язані з первинними інстинктивними реакціями й утворюють їх психічний репрезентант» [10, с. 199]. Образ матері має афективне значення та емоційну енергетичну наповненість. А. Фрейд вважає, що проявом здорового розвитку психіки та формування Его є константність і символізація

«об'єкта», певний рівень незалежності дитини від безпосереднього задоволення потреб, що дає змогу почувати себе в емоційній безпеці та спрямовувати інтерес до освоєння світу, а в перспективі ефективно діяти й установлювати партнерські стосунки з іншими людьми. Але за високого ступеня лібідинозної значущості матері для малюка розставання з нею, тривала розлука, нечуйність або непостійність у реакціях на потреби дитини переживаються як крайнє незадоволення, проявляються як сильна туга, агресивність або амбівалентність у будь-яких взаєминах; відбувається відведення емоційної енергетичної наповненості й навіть регресія з ментально-символічного рівня на рівень тілесних потреб.

Р. Шпіц виділяв як провідний чинник розвитку дитини об'єктні взаємини, порушення яких розглядалися як причина психогенних розладів, визнаючи при цьому важливу роль спадкових особливостей та умов життя. Р. Шпіц уважав, що афективна взаємність матері й дитини стимулює дитину та дає їй змогу досліджувати навколишній світ, сприяючи розвитку моторної активності, когнітивних процесів і мислення, інтеграції Его й формуванню навичок. Взаємність матері й дитини розглядається як складний багатозначний невербальний процес, який має двосторонній вплив. Хороший емоційний контакт робить можливою ідентифікацію дитини з матір'ю, яка, у свою чергу, викликає наслідування, що забезпечує навчання та розвиток.

Найбільш значна роль на ранньому етапі розвитку особистості відводиться формуванню та якості системи прихильності (Д. Боулбі, К. Бріш). Згідно з Д. Боулбі, система прихильності є первинною, генетично закріпленою мотиваційною системою, яка активується між первинним значущим об'єктом і дитиною відразу після народження й має функцію забезпечення виживання, задоволення потреби в близькості й захисту, надає їй упевненість і почуття безпеки. Порушена прихильність супроводжується високою тривогою й може проявлятися в таких найбільш типових формах, як «задушлива любов» або емоційне відчуження. Д. Боулбі підкреслює наявність тісного зв'язку між утратою материнської турботи в ранні роки життя й порушенням розвитку особистості.

К. Бріш, спираючись на довгострокові дослідження, акцентує увагу на тому, що, якщо дитина в ранньому дитинстві протягом тривалого часу набуває досвід надійної прихильності хоча б з одною дорослою людиною (необов'язково з матір'ю або з батьком), це стає важливим чинником, який у подальшому може захистити її від розвитку психопатології, навіть якщо протягом життя буде накопичено травматичний досвід [2]. Крім того, констатується

наявність і дієвість психологічного механізму, який відповідає за передачу кризь покоління турботливої поведінки й чуйності від матері до доньки. Саме завдяки уважному, чуйному, емпатійному ставленню матері може розвиватися здатність дитини до саморегуляції.

М. Малер у дослідженнях [7] визначала те, що саме впливає на формування інтрапсихічних структур дитини, які в одних випадках дають їй змогу нормально функціонувати незалежно від об'єкта, в інших викликають патологічні зміни. Вивчаючи емоційні зв'язки між дитиною і матір'ю, М. Малер розглядала діадні взаємини як динамічну єдність протилежних прагнень. З одного боку, дитина відчуває тісну (у тому числі й тілесну) прихильність до матері, але, з іншого боку, докладає зусиль щодо встановлення чітких поділів і меж свого «Я». Якщо ж мати виявиться не готовою прийняти дитину з її непослідовними реакціями, це, з великою ймовірністю, може призвести до розвитку дефіцитарного або нарцисично-уразливого образу «Я». За умови успішної реалізації завдань розвитку дитина виявляється здатною переносити фізичну відсутність матері, внутрішньо відчуваючи її підтримуюче ставлення, зберігаючи стійкий образ самої себе та самоприйняття, патерни стабільних, надійних, підтримуючих людських взаємин.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, несвідоме містить безліч типів функціонування, є декілька систем пам'яті, між різними тематичними сенсами психіки існують зв'язки, і цей різний зміст впливає один на одного. Така багаторівнева й багатофункціональна матриця, з одного боку, пояснює феномен індивідуальності, а з іншого боку, допомагає зрозуміти порушення психічного життя. Визначаючи рушійні сили мотивації психічного життя, можемо осягати й патологічні елементи, які є похідними відхилення вектору успішного функціонування та розвитку. Процеси, що мають руйнівний характер у перинатальному періоді, проявляються й у подальшому житті, оскільки є основою для формування патології як у дітей, так і в дорослих. Перинатальний період містить безліч можливостей для успішного формування особистості, але й стільки ж і небезпек, що можуть призвести до психічних порушень і розладів у подальшому житті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бион У.Р. Научение через опыт переживания / пер. с англ. Москва : Когито-центр, 2008. 128 с.
2. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике / пер. с нем. С.И. Дубинской. Москва : Когито-Центр, 2012. 316 с.
3. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя. Екатеринбург : ЛИТУР, 2004. 400 с.
4. Гасюк М.Б., Іщук О.Ю. Дослідження внутрішньої структури сім'ї у період виношування першої дитини. *Збірник наукових праць Інституту психо-*

логії ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2008. Ч. 2. С. 90–98.

5. Добряков И.В. Перинатальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 272 с.

6. Кляйн М. Детский психоанализ. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2010. 160 с.

7. Малер Маргарет С., Пайн Фред, Бергман А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2011. 413 с.

8. Тайсон Ф., Тайсон Р.Л. Психоаналитические теории развития / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 2006. 406 с.

9. Уаделл М. Внутренняя жизнь. Психоанализ и рост личности. Санкт-Петербург : ДОБРОСВЕТ, 2016. 312 с.

10. Фрейд А. Лекции по детскому психоанализу. Москва : АпрельПресс, Эксмо, 2002. 304 с.

11. Piontelli A. From Foetus to Child: An Observational and Psychoanalytic Study. London : Routledge, 1992.

ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПІДВИЩЕНИМ РІВНЕМ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХІВ

FEATURES OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN ADOLESCENTS WITH HIGHER LEVELS OF FEAR EXPERIENCE

Статтю присвячено вивченню особливостей агресивності підлітків, яким властиво переживати різні страхи. Установлено, що зі збільшенням страхів, які можуть мати різну психологічну природу, у підлітків зростає рівень шкільної тривожності. Схильність до проявів фізичної та вербальної агресії зростає зі збільшенням страхів бути жертвою агресії інших, соціальних страхів, страху втратити об'єкт чи суб'єкт залежності. Схильність до застосування вербальної агресії збільшуватиметься в разі зростання страху перед контактами з однокласниками й учителями. Зі збільшенням рівня роздратування та підозрливості в підлітків зростає схильність до вияву непрямой агресії. Аутоагресія зростає відповідно до підвищення страху хвороби й смерті близьких. У досліджуваних із підвищеними соціальними страхами виявлено найвищі показники рівня підозрливості й ворожості. Зі зростанням загальної кількості страхів у житті підлітків буде зростати недовіра до інших людей, відповідно до цього збільшуватиметься й загальний рівень тривожності підлітків. Відмічено підвищений рівень тривожності в соціальних ситуаціях, що передбачають оцінювання, а також підвищений рівень шкільної тривожності. Серед аналізованих страхів найбільш яскраво виявлена група страхів «панфобія», «соціофобія», страх залежності й страх виступу на уроці та іспиті. Серед різновидів страхів, наявність яких підлітки констатують самі в себе й уважають їх доволі вираженими, визначено страх хвороби і смерті близьких, війн, власної старості й смерті. Підвищений страх екзаменаційної ситуації можна розглядати як із погляду шкільної, так із погляду соціальної тривожності. Також підлітки бояться бути в ролі жертви агресії з боку інших осіб. **Ключові слова:** агресія, агресивність, страх, підлітковий вік, захисний механізм.

The article is devoted to the study of the characteristics of aggressiveness in adolescents

who tend to experience various fears. It has been established that along with an increase in fears, which may have a different psychological nature, the level of school anxiety increases in adolescents. The tendency to manifestations of physical and verbal aggression increases with the increased fear of being a victim of others' aggression, with social fears, fear of losing the object or subject of dependence. The tendency to use verbal aggression increases in case of growing fear of contact with classmates and teachers. With an increase in the level of irritation and suspicion, adolescents have higher tendency to manifest indirect aggression. Inward directed aggressive behaviour corresponds with the increased fear of illness and death of loved ones. The subjects with high social fears showed the highest levels of suspicion and hostility. With an increase in the total number of fears in the lives of adolescents, distrust of other people will increase, and the overall level of anxiety in adolescents will increase accordingly. There is an increased level of anxiety in social situations involving assessment, as well as an increased level of school anxiety. Among the fears under consideration, the group of such fears as panophobia, social phobia, fear of addiction and fear of speaking or performing in class and exam has been most clearly identified. Various types of fears, which adolescents report in themselves and which they consider quite pronounced, included the fear of illness and death of loved ones, fear of war, their own ageing and death. The excessive fear of the examination situation can be considered in terms of both school and social anxiety. Adolescents are also afraid of being in the role of a victim of others' aggression. With an increase in the general negative emotional background of relationships with adults at school, the performance of adolescents will decrease, and this in turn will lead to the fact that children will not be able to develop their needs for success and achieve high results.

Key words: aggression, aggressiveness, fear, adolescence, protective mechanism.

УДК 159.922.7-053.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.19>

Гребінь Н.В.

к.психол.н., доцент кафедри психології
Львівський національний університет
імені Івана Франка

Федчун М.Ю.

психолог
Сокальський районний центр
соціальних служб для сім'ї,
дітей та молоді

Постановка проблеми. Підвищена агресивність дітей і підлітків – одна з найгостріших проблем науки та практики, оскільки жодна поведінка не є настільки дезадаптивною для суспільства й самої особи, як агресивна. Проте не сама агресія, яка є невід'ємним компонентом психічного життя людини, а, власне, форми вияву агресії, спрямованої назовні або на себе, можуть бути деструктивними та небезпечними. Численні спроби скорегувати агресію залишаються неефективними, якщо не враховувати комплекс індивідуальних причин, що лежить в основі таких поведінкових

реакцій. Агресивна поведінка дитини – це сигнал про фізичне чи психологічне неблагополуччя, спроба привернення уваги до свого внутрішнього світу, у якому накопичилося занадто багато руйнівних переживань, що потребують виходу. Агресія – поведінка, яка майже завжди пов'язана з емоційними тригерами. Як відомо, страх запускатиме певні вроджені механізми захисного реагування, одним із яких є агресія. Варто зазначити, що агресія – небажана поведінка в соціумі, відповідно, здійснення агресивних дій посилює страх покарання, страх бути незрозумілим і відкинутим. Тобто

є небезпека потрапляння в патологічне коло «...страх-агресія-страх...», розірвати яке вкрай непросто. З огляду на вищеокреслені міркування, дослідження особливостей агресії підлітків, яким характерні страхи різної психологічної природи, є вкрай актуальним: розуміння взаємозв'язку між страхами, що мають підлітки, і захисною реакцією, яка може мати агресивні прояви, даватиме можливість розробляти й упроваджувати ефективні способи психологічної корекції та профілактики небезпечної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначає Катерина Гольцберг, у підлітковому віці відбуваються певні синаптичні перебудови в ділянках мозку, які включені в механізм опрацювання емоції страху, що призводить до зміни сприймання страху, а також до більш тривалого зберігання інформації про нього, незважаючи на зникнення самої причини появи емоції [2]. Приводів, здатних викликати страх у підлітковому віці, є досить багато, а, з огляду на нейрофізіологічні особливості, страхи тяжітимуть до хронізації. Отже, варто припускати, що й агресія як захисний механізм відповіді на страх здатна не лише відтворюватися як поведінковий патерн, а й трансформуватися в стійку якість особистості, особливо коли людина довго перебуває у ворожому, стресогенному оточенні [1, с. 28]. Наслідками цього є порушення особистісного розвитку, міжособистісної взаємодії, звуження можливостей самореалізації.

Підлітки отримують знання про моделі агресивної поведінки з різних джерел, зокрема з родинного, шкільного оточення, через засоби масової інформації тощо. У родинях, де існує емоційна дистанція між батьками та дітьми, у яких батьки мало цікавляться розвитком дитини, нехтують її емоційними потребами, ставляться до дитячої агресії байдуже чи поблажливе, агресивність у дітей підвищена. Також агресія виникає в тих сім'ях, де використовуються силові методи виховання, панує жорстокість у міжособистісних взаєминах. Виховуючись у таких родинях, підлітки копіюють ті різновиди взаємин, що практикують їхні батьки, копіюють неконструктивну тактику вирішення конфліктів, яку потім переносять у власну родину. Разом із цим на розвиток агресивності підлітка впливають особливості його темпераменту, які можуть сприяти формуванню таких рис характеру, як схильність до роздратувань, запальність, невміння стримувати себе [5, с. 14–15]. Агресивна поведінка підлітків постає як спосіб задоволення потреби в спілкуванні, самовираженні та самоствердження [4, с. 5–14].

Вагомим фактором, що сприяє регідизації причинно-наслідкового комплексу «страх-агресія», є сучасний комунікативно-інформацій-

ний простір. З огляду на результати сучасних досліджень, у яких опитано репрезентативні вибірки, в Україні спостерігається зростання схильності до залежності підлітків від соціальних мереж і загалом інтернету, близько 45% підлітків проводять більше ніж чотири години на добу в соціальних мережах (такі тенденції зафіксовані в дослідженні 2015–2019 рр., проведеному за сприяння ЮНІСЕФ, за словами міжнародного координатора проєкту ESPAD Сабріни Молінаро). Світові тенденції подібні. Наприклад, у Великій Британії 51% дівчаток і 43% хлопчиків заходять у соціальні мережі більше ніж тричі на день, а загалом 9 із 10 підлітків користуються соціальними мережами. Соціальне мережеве довкілля часто пропонує модель маскуваного страху агресивною поведінкою, яка наслідуються підлітками та відтворюються як у віртуальних, так і в реальних соціальних взаєминах.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає у виявленні особливостей агресивності підлітків, яким властиво переживати страхи різної психологічної природи. У ході дослідження висунуто низку припущень, а саме: імовірно, що зі збільшеннями поліморфності притаманних страхів зростатиме рівень агресивності підлітків; імовірно, що збільшення страхів, пов'язаних із навчальними ситуаціями, буде підсилювати схильність підлітків до непрямой (опосередкованої) агресії; можна припустити, що підліткам, які мають високий страх до невизначеності (як компонент інтолерантності до невизначеності), буде властива вища схильність до різних видів агресії, порівняно з підлітками, що не мають такого страху. У дослідженні використано такі методики: авторська анкета для діагностики страхів, які є найбільш притаманними для підліткового віку; методика діагностики показників і форм агресії А. Басса й А. Дарки (адаптація А.К. Осницького); методика дослідження рівня тривожності підлітків О. Кондаша; методика вивчення рівня шкільної тривожності Філліпса; методика для виявлення страхів В. Леві «Чого ми боїмося» (С-тест). У дослідженні взяли участь 40 учнів віком 12–15 років, серед яких – 23 дівчини й 17 хлопців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед показників, які характеризують досліджувану групу, варто відмітити підвищений рівень «самооцінної» тривожності підлітків, тригерами для якої є різноманітні ситуації (реальні чи уявні), що ставлять під сумнів власні здібності, привабливість, кмітливість тощо. Підвищення рівня шкільної тривожності свідчить про особливу чутливість до шкільної взаємодії, результатів своєї праці, успішності й ситуацій оцінювання. Водночас таким підліткам важче самим об'єктивно оцінити свою діяльність, це відбувається й на мотивації

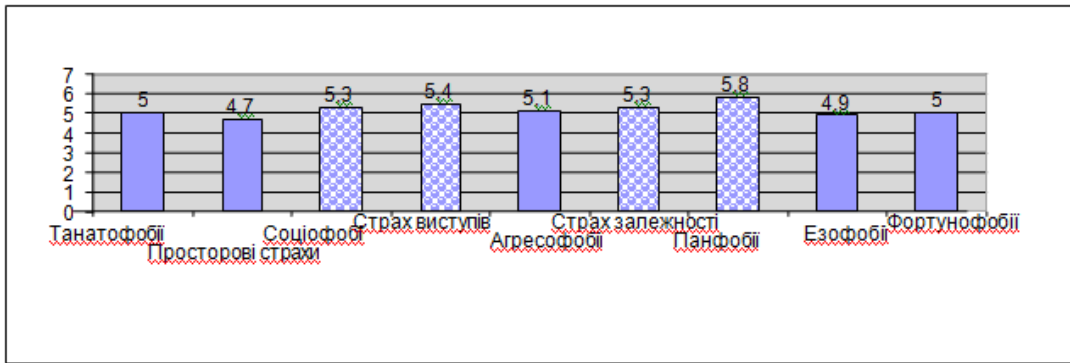


Рис. 1. Рівень прояву страхів за методикою В. Леві

Джерело: складено автором

до навчання, в основу якої закладається прагнення робити все заради похвали.

Згідно з даними методики В. Леві (С-тест), середній показник рівня страху в досліджуваній групі дорівнює 316 балів, що відповідає профілю «Тета» – підвищена тривожність, схильність до переживання страхів. Серед аналізованих страхів найбільш яскраво виявлена група страхів «панфобія», «соціофобія», страх залежності страх виступу (на уроці, іспиті тощо). Середньогрупові значення емпіричних показників свідчать про підвищений рівень прояву цих страхів (рис. 1).

Отже, підлітки бояться змін як у зовнішньому, так і у внутрішньому світі. Це можна пояснити ситуацією дорослішання в підлітковому віці, яка природно вносить у життя дитини численну кількість змін у фізіологічному, психологічному та соціальному планах. Такий страх можна вважати нормативним у підлітковому віці, проте за умови зростання

його рівня і труднощів саморегуляції це позначатиметься на рівні психічного благополуччя підлітка. У «зоні страху» досліджуваних – страх соціальних взаємин, страх висловлення власної думки, що пов'язано із соціальним оцінюванням і можливим відкиданням з боку соціуму. Показовим також є підвищення страху втратити об'єкт (чи суб'єкт), від якого підліток почувається залежним. У зв'язку з наростаючою тенденцією збільшення різних видів комп'ютерної залежності, зокрема від інтернету й кіберкомунакації, можна припускати, що підлітки бояться втратити цей канал зв'язку, що натеper можна вважати важливим інститутом соціалізації.

Серед різновидів страхів підлітків найбільше бояться хвороб і смерті близьких, війн, власної старості й смерті. Щодо останнього страху тут, можливо, варто шукати глибинних трактувань і проводити паралелі між страхом смерті й страхом трансформації, дозрівання у фізич-

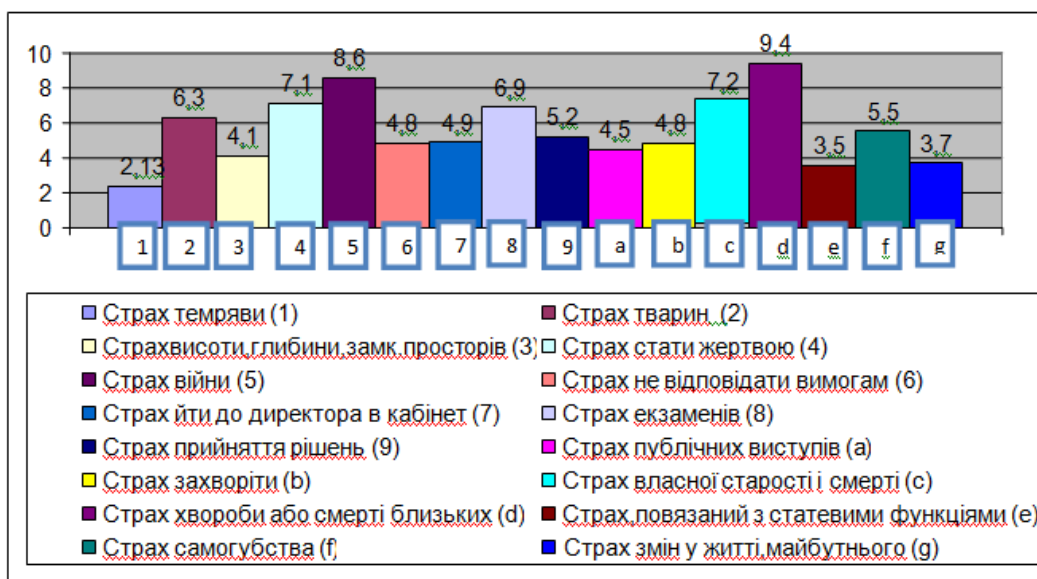


Рис. 2. Самооцінка підлітками своїх страхів

Джерело: складено автором

ному та психічному планах. Підвищений страх екзаменаційної ситуації можна розглядати як із погляду шкільної, так із погляду соціальної тривожності. Також підлітки бояться бути в ролі жертви агресії з боку інших осіб (рис. 2).

Наявність великої кількості страхів створює дискомфорт у житті підлітків, вони впливають на рівень тривожності, зокрема на шкільну та соціальну, а підвищена тривожність, у свою чергу, здатна впливати на прояви різних форм агресії як захисної форми поведінки.

Шкала «Фізична агресія» має зв'язок із такою групою страхів, як соціофобія ($r=0,35$, $p<0,05$). Зі збільшенням соціальних страхів у підлітків зростатиме фізична агресія. Варто припускати, що підлітки схильні помилково трактувати агресивну модель взаємин як таку, що відповідає стандартам міжособистісної взаємодії. Проте, як справедливо вважає Деніел Гоулман, схильність до спалахів гніву й агресивна поведінка – одна з емоційних схильностей, що здатна поставити дітей поза спільнотою [3, с. 403]. Дітей, які виявляють фізичну агресію, уникають, тримаються подалі, остерігаючись їх. Тому вони опиняються ще в більшій ізоляції, що посилює страх і веде до гніву, що, у свою чергу, призводить до проявів фізичної агресії. Схильність до проявів фізичної агресії зростатиме зі збільшенням страху втратити щось (когось) важливе в житті підлітків, що вони готові захищати, застосовуючи фізичну силу ($r=0,43$, $p<0,05$). Також схильність до проявів фізичної агресії збільшуватиметься зі зростанням страху опинитися в ролі жертви ($r=0,32$, $p<0,05$). Підлітки можуть застосовувати агресію для маскуванню своїх слабких сторін як превентивну оборонну позицію. З огляду на результати самоаналізу власних страхів, страх бути жертвою оцінений досліджуваними доволі високо (7 із 10 балів, рис. 2), у зв'язку з чим можна говорити про високі ризики вияву фізичної агресії.

Схильність до застосування вербальної агресії збільшуватиметься в разі зростання страху перед контактами з однокласниками, це може проявлятися в уживанні нецензурної лексики, погрозах, сварках, аби приховати істинні почуття. У дослідженні не вивчалася кіберагресія, але можна припускати, що в такий спосіб виявляти вербальну агресію значно простіше тим підліткам, які характеризуються страхами соціальних контактів з однокласниками. Ризики застосування вербальної агресії є вищими в разі збільшення страху перед учителями ($r=0,31$, $p<0,05$). Вербальна агресія, висловлена прямо в бік учителя, породжує нові проблеми, що збільшують негативні переживання, зокрема страхи і тривожність. Зокрема, це підтверджено наявністю кореляції між шкалами «Міжособистісна тривожність» і «Вербальна агресія» ($r=0,37$, $p<0,05$).

Непряма агресія буде більше виявлятися в разі зростання страху темряви ($r=0,36$, $p<0,05$). Оскільки страх темряви ірраціональний і необ'єктизований, дитина намагатиметься подолати його, спрямовуючи свої дії (зокрема й агресивні) на доступний об'єкт. Підліткам важко визнати перед іншими, та й перед самим собою, свій «дитячий» страх темряви. Часто агресія зміщується в бік дитини, яка, як стало відомо, також боїться темряви: за допомогою такої проекції підліток захищає себе та вивільняє емоційне напруження. Шкала «Непряма агресія» пов'язана зі шкалою «Страх стати жертвою» ($r=0,35$, $p<0,05$), очевидно, підлітки бояться більш сильного агресора та спрямовують свої агресивні дії на більш беззахисних. Також шкала «Непряма агресія» має зв'язок зі шкалою «Страх залежності» ($r=0,35$, $p<0,05$), тобто зі зростанням страху залежності в підлітків буде зростати непряма агресія, якщо вони не будуть отримувати те, що хочуть, у них будуть проявлятися вибухи гніву, вони можуть грюкати дверима, стукати кулаком по столі, «тупати» ногами.

Цікавим є зв'язок шкали «Непряма агресія» з групою страхів шкали «Езофобія» ($r=0,42$, $p<0,05$), тобто зі зростанням містичних страхів у підлітків буде зростати непряма агресія, це може виявлятися в безпідставних підозрах інших людей, у розпусканні неправдивих пліток тощо. Відповідно до збільшення такого роду страхів, зростає дратівливість ($r=0,31$, $p<0,05$), яка, у свою чергу, знижує критичне мислення, що є основою ефективного подолання страхів і тривожності.

Шкала «Роздратування» корелює зі шкалами «Проблеми і страхи у взаєминах з учителями» ($r=0,37$, $p<0,05$) і «Фрустрація потреби в досягненні успіху» ($r=0,35$, $p<0,05$), тобто за зростання загального негативного емоційного фону взаємин із дорослими в школі буде знижуватися успішність підлітків у школі, а це, у свою чергу, призведе до того, що діти не зможуть розвивати свої потреби в успіху та досягати високого результату. Шкала «Підозріливість» має прямий зв'язок зі шкалою «Рівень страху» ($r=0,52$, $p<0,05$), тобто зі збільшенням загальної кількості страхів у житті підлітків буде зростати недовіра до інших людей, відповідно до цього, зростатиме й загальний рівень тривожності підлітків ($r=0,46$, $p<0,05$) і загальна тривожність у школі ($r=0,31$, $p<0,05$). Варто зауважити, що високий рівень страху в підлітків корелює з ідентифікацією з улюбленим героєм із кінострічок ($r=0,36$, $p<0,05$), це механізм захисту в реальних чи уявних ситуаціях загрози, які підлітки з високим рівнем страху переживають часто.

Шкала «Образа» має зв'язок зі шкалою «Страх самовираження» ($r=0,38$, $p<0,05$), тобто зі збільшенням страху самовираження в підлітків буде зростати й рівень образи. Імо-

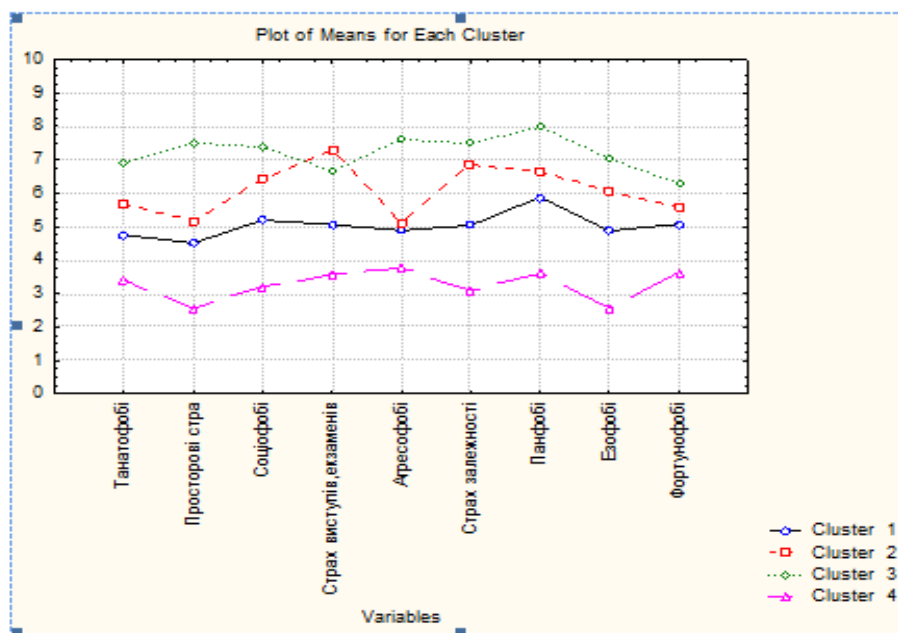


Рис. 3. Результати кластерного аналізу

Джерело: складено автором

вірно, такі підлітки будуть боятися проявляти себе та демонструвати власні можливості, відчуваючи в цей момент заздрість до успіхів інших дітей (може бути пов'язане з конкретним випадком). Шкала «Образ» корелює зі шкалою «Низький фізіологічний опір стресу» ($r = -0,34, p < 0,05$), тобто зі зниженням фізіологічної опірності стресу буде зростати схильність ображатися на інших. Можна припустити, що підлітки будуть проявляти агресію, переживаючи спектр негативних емоцій, що властиві образі: сум, гнів, страх, почуття провини тощо.

Схильність до самоагресії пов'язана з проявами страху хвороби або смерті близьких ($r = 0,40, p < 0,05$), збільшення страхів за рідних і близьких може бути пов'язане з переживанням дитиною провини. Також збільшення переживання провини пов'язано зі страхами екзаменів і виступів на уроках ($r = 0,31, p < 0,05$). Очевидно, схильність до самозвинувачення й аутоагресивних дій зростатиме зі страхом не виправдати очікування інших, передусім близьких людей. Схильність до самоагресії прямо корелює зі шкалою «Агресивна поведінка стосовно близьких» ($r = 0,32, p < 0,05$). Беручи до уваги можливість взаємооберненості причинно-наслідкового зв'язку між емпіричними показниками, варто припускати, що як й агресія до близьких може викликати почуття провини, так і болісне переживання вини породжує зміщення агресії назовні, передусім на рідних і близьких.

З допомогою кластерного аналізу (метод К-середніх) емпіричних даних (за емпіричними показниками різних груп страхів) виокремлено чотири кластери, до яких увійшло 15, 7, 8,

10 досліджуваних відповідно до номера кластеру (рис. 3).

Так, до першого кластера потрапили підлітки, у яких спостерігаються середні показники за всіма групами страхів («середній профіль»). Підлітки другого кластеру мають виражені показники за шкалами «Страх виступів, екзаменів», «Страх залежності», дещо підвищені показники соціофобії та середні показники за іншими шкалами. Тобто підліткам властиве поєднання страхів, які пов'язані із суспільним життям, комунікацією та взаєминами з іншими людьми. Страхі цих груп є взаємопов'язаними, тому перший кластер отримав назву «соціальні страхи». Підлітки третього кластеру мають високі показники за всіма групами страхів («високий профіль»). Підлітки четвертого кластеру мають низькі показники за всіма групами страхів («низький профіль»). Дискримінантний аналіз виявив досить високу достовірність процедури кластеризації (коректність поділу досліджуваних на групи становила від 93 до 100%, загальна – 97,5%). Зіставлення середніх показників за групами страхів досліджуваних чотирьох кластерів за критерієм Шеффе дало змогу стверджувати, що в досліджуваних із підвищеними соціальними страхами виявлено найвищі показники рівня підозрливості й індексу ворожості. Отже, страх негативної оцінки та страх потрапити в залежність від інших людей живить ворожість до соціуму, змушує підлітків дивитися на спектр різних соціальних явищ як на потенційну загрозу своїй особистості, а загроза посилює захисну реакцію, якою може стати різновидова агресія.

Отже, припущення, які висунуто в роботі, підтвердилися частково. Не підтверджено гіпотеза, що підліткам, які мають високий страх до невизначеності, буде властива вища схильність до різних видів агресії.

Висновки з проведеного дослідження. Підлітки застосовуватимуть фізичні та вербальні агресивні дії тоді, коли самі будуть боятися стати жертвою насилля, нападу, соціального неприйняття (як із боку суспільства загалом, так і з боку шкільного оточення) Але зі збільшенням проявів агресивності неприйняття з боку соціального довкілля лише наростатиме, ізоляція посилюватиметься. Тобто підлітки здатні загнати себе в замкнене коло болісних переживань і деструктивних дій, що взаємопороджені. Повністю позбавитися соціальних страхів неможливо, бо це б означало заперечення самої людської природи, що є соціальною. Головним завданням психологічної підтримки підлітка є зниження високого рівня соціальних страхів і розвиток ефективної саморегуляції страху, що запобігає деструктивним формам відреагування. Також варто відстежувати різні форми залежності в підлітковому віці, адже вони здатні провокувати вияви фізичної агресії особливо в разі недоступності об'єкта узалежнення. Необ'єктизовані страхи, зокрема страх темряви тощо, можуть посилити зміщення агресії на інші об'єкти чи суб'єкти. Цей вид агресії може бути зумовлений страхом опинитися жертвою, тому підлітки адресують її до більш слабих дітей, деструктивно поведуться у фізичному довкіллі.

Не менш небезпечною є аутоагресія, яка може бути спричинена переживанням почуття провини через агресивні прояви щодо близьких. Почуття провини схильні переживати підлітки, які констатують у себе високий страх хвороби та загибелі рідних.

Зі збільшенням загальної кількості страхів підлітки будуть ховати власну невпевненість, комплекси й переживання при демонстрації себе та своїх можливостей за «маскою» свого

улюбленого героя фільму, книги, мультфільму. Цей механізм слугуватиме захисною реакцією підлітків на страх. Проте часто авторитетними персонажами для підлітків стають герої фільмів, які проявляють агресію, часом володіючи фантастичною могутністю й силою. Із захисної така маска може швидко перетворитися на загрожуючу, яка не лише не зменшує, а й навіть посилює страхи, змушує вдаватися до ще більш жорстких агресивних дій (в уяві підлітка й у реальній поведінці). Результати, отримані за допомогою кореляційного аналізу, становлять подальшу перспективу досліджень, зокрема дослідження взаємозв'язку страху й агресивної поведінки з вибором персонажа, з яким підліток себе ідентифікує, на якого хоче бути схожим і поведінку якого прагне відтворювати в міжособистісних взаєминах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гайдукевич Г.А. Прояви агресивності у курсантів вищих військових закладів освіти на різних етапах підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2000. 198 с.
2. Гольцберг К. Між страхом та агресією. *Дзеркало тижня. Україна*. URL: https://zn.ua/ukr/article/print/family/mizh-strahom-i-agresiyeyu-242221_.html (дата звернення: 15.07.2020).
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків. : Віват, 2019. 512 с.
4. Іванова В.В. Прояви агресивності у підлітковому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 5. С. 5–16.
5. Можгинский Ю.Б., Андрианова Т.А. Роль аффектов в структуре агрессивного поведения. *Юрид. психология* : науч.-практ. и информ. изд. 2009. № 4. С. 14–16.
6. Roles of cyberbullying, sleep, and physical activity in mediating the effects of social media use on mental health and wellbeing among young people in England: a secondary analysis of longitudinal data / R.M. Viner, A. Gireesh, N. Stiglic, L.D. Hudson, A.-L. Goddings, J.L. Ward, D.E. Nicholls. *The Lancet. Child & Adolescent Health*. 2019. Vol. 3. Issue 10. P. 685–696.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ НА СЕМІНАРСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТТЯХ

THE PECULIARITIES OF STUDENTS' EMOTIONAL STATES IN SEMINAR CLASSES

У статті здійснено аналіз особливостей емоційних станів студентів на семінарських навчальних заняттях. Виявлено міру вираженості складників емоційного стану хлопців і дівчат на семінарських заняттях у закладах вищої освіти, порівняно вираженість самопочуття, активності й настрою студентів на семінарах у виші на різних курсах навчання. Для визначення особливостей емоційних станів студентів на семінарських навчальних заняттях використано тест диференційованої самооцінки функціонального стану, розроблений В.О. Доскіним, Н.О. Лаврентьєвою, В.Б. Шарай, М.П. Мірошніковим. Застосовано t-критерій, що дав змогу порівняти середні значення кожних двох вибірок досліджуваних і зробити висновок про розрізнення двох середніх значень. Виявлено, що й у хлопців, і в дівчат самопочуття на семінарських заняттях загалом має негативні ознаки. Через високе психічне й розумове навантаження студенти відчувають себе слабкими, виснаженими, знесиленими, втомленими, млявими, сонливими, і ці відчуття статистично значущо більш виражені в дівчат, ніж у хлопців. У студентів вираженість активності на семінарських заняттях має позитивні ознаки, причому в дівчат ці показники статистично значущо вищі, ніж у хлопців. І в хлопців, і в дівчат міра вираженості настрою на семінарських навчальних заняттях статистично значущо не відрізняється. Загалом студенти мають поганий настрій. Найнижчі показники міри самопочуття на семінарських заняттях у студентів четвертого курсу, найвищий показник міри самопочуття спостерігається на першому курсі. Найнижчі показники міри активності на семінарських заняттях у студентів четвертого курсу, найвищі – у студентів п'ятого курсу. На четвертому році навчання в них з'являються повільність, неухважність, бажання відпочити. Найвищі показники настрою на семінарських заняттях у студентів на першому курсі, найнижчі – на третьому курсі навчання.

Ключові слова: емоційний стан, семінарське навчальне заняття, самопочуття, активність, настрій, заклад вищої освіти, функціональний стан.

The article deals with the features of emotional states of students at the seminars in higher education institutions. The degree of expression of the components of the emotional states of boys and girls at the seminars is revealed. The expressiveness of well-being, activity, and mood of the students at different courses is investigated. The Test of differentiated self-assessment of functional status, developed by V.O. Doskin, N.O. Lavrentyeva, V.B. Sharay, M.P. Miroshnikov is used to determine the characteristics of the emotional states of the students. The t-test is used to compare the average values of each of two samples of the subjects and to make a conclusion about the distinctions between them. It is found that boys and girls feel unwell at the seminars in general. Due to the high mental and intellectual load, the students are like to be weak, exhausted, exhausted, tired, lethargic, sleepy, and these feelings are statistically significantly more obvious in girls than in boys. The students have positive signs of activity at the seminars, and these indicators are statistically slightly higher in girls than in boys. The boys and girls do not have a statistically significant degree of mood expression at the seminars. In general, the students are in the bad mood. The lowest rates of well-being at the seminars have the fourth-year students. The highest rate of well-being is observed at the first year of study. The lowest rates of seminar activity have the fourth-year students and the highest rates of seminar activity have the fifth-year students. At the fourth year of study, the students reveal slowness, inattention, and a desire to relax. The highest indicators of mood at the seminars have the first-year students, the lowest indicators of mood have the third-year students.

Key words: emotional state, seminar, well-being, activity, mood, institution of higher education, functional state.

УДК 159.9
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.20>

Грицук О.В.

к.психол.н., докторант кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тим, що емоційні стани суб'єктів освітнього процесу необхідно враховувати в методиці викладання навчальних дисциплін у закладах вищої освіти. Емоції спонукають до активності, навчальної й професійної діяльності, саморегуляції. Власне, в емоційних станах та емоціях виявляється внутрішнє й зовнішнє психічне, ставлення особистості до дійсності. Викладачу важливо спостерігати за проявами емоційних процесів, переживань у студентів під час побудови ділового й особистісного спілкування в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ключові проблемні питання в межах досліджень проблем емоційних станів студентів висвітлено в дослідженнях структури комплексів негативних психічних станів упродовж навчання, що залежать від індивідуальних особистісних властивостей, серед яких – низький рівень розвитку саморегуляції, несформованість її процесів, екстернальний локус контролю, низький рівень розвитку емоційного інтелекту, домінування мотивації уникнення невдач, високий рівень нейротизму, депресивності, дратівливості, сором'язливості, невротичності, агресив-

ності, емоційної лабільності [3, с. 215]; функціонального стану студентів протягом навчання у вищому навчальному закладі, напруженість процесу навчання призводить до зменшення енергетичного потенціалу студентів [4, с. 210], зв'язку навчальної успішності й емоційного збудження на іспиті, коли неуспішні студенти характеризуються вираженими негативними емоційними станами [2, с. 127]. Виявлено, що емоційні стани, які перешкоджають ефективній роботі студентів на семінарському занятті, – це страх, шаленість, безтурботність, противність, злість, лінощі, мука, самотність, слабкість, нудьга [2, с. 125]. Уважаємо дослідження, що висвітлюють залежність емоційних станів студентів на семінарських заняттях залежно від статі, а також вираженість складників емоційних станів студентів залежно від курсу навчання, актуальними.

Постановка завдання. Мета статті полягає в дослідженні особливостей емоційних станів студентів на семінарських навчальних заняттях. Це передбачає послідовне виконання таких завдань: 1) виявити міру вираженості складників емоційного стану хлопців і дівчат на семінарських заняттях у закладах вищої освіти; 2) порівняти вираженість самопочуття, активності й настрою студентів на семінарах у виші на різних курсах навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен емоційних станів є досить різноплановим, а його структура – дискусійною, що потребує коректного методичного підходу до його вивчення. Предметом наукового інтересу є особливості вираження складників емоційних станів студентів – дівчат і хлопців – залежно від курсу їх навчання. Основними складниками елементами емоційних станів є самопочуття, активність, настрої. Вони характеризують як активність

психічних, соматичних, вегетативних функцій у процесі навчальної діяльності студентів, так і нейрофізіологічні механізми їхнього функціонального стану [5, с. 55].

Для визначення особливостей емоційних станів студентів на семінарських навчальних заняттях використовувався тест диференційованої самооцінки функціонального стану, розроблений В.О. Доскіним, Н.О. Лаврентьевою, В.Б. Шарай, М.П. Мірошніковим. У дослідженні взяло участь 193 студенти вищих навчальних закладів, 108 хлопців і 85 дівчат. Отримані первинні дані оброблено за допомогою пакету STATISTICA 12.0. Застосовано t-критерій, що дав змогу порівняти середні значення кожних двох вибірок досліджуваних і зробити висновки про розрізнення двох середніх значень. Для незалежних вибірок, представники яких є досліджувані студенти I–VI курсів чоловічої й жіночої статі, перевірялася достовірність розрізненнь вибірок за змінною, що вимірювалася («самопочуття на семінарських навчальних заняттях», «активність на семінарських навчальних заняттях», «настрій на семінарських навчальних заняттях»), розраховувалися середні значення, за t-критерієм визначалася значущість їх розрізненнь.

У таблиці 1 представлені результати дослідження міри вираженості самопочуття, активності й настрою хлопців і дівчат на лекційних навчальних заняттях.

З представлених результатів впливає, що за показником «самопочуття» вибірка з 108 хлопців має середній бал 3,60, а вибірка із 85 жінок – середній бал 3,35. Критерій рівності дисперсій Левіна вказує на те, що дисперсії двох розподілів мають статистично значущі розрізнення ($p = 0,566580$). За шкалою «самопочуття» відмінності між вибірками хлопців і дівчат виявлені на високому рівні статистичної значущості ($p = 0,005472$). За показником «активність» вибірка з хлопців має середній бал 4,35, а вибірка з дівчат – середній бал 4,56. Критерій рівності дисперсій Левіна вказує на те, що дисперсії двох розподілів статистично значущо не розрізняються ($p = 0,043568$). За показником «настрій» вибірка з хлопців має середній бал 3,55, а вибірка з дівчат – середній бал 3,70. Критерій рівності дисперсій Левіна вказує на те, що дисперсії двох розподілів статистично значущо не розрізняються ($p = 0,008763$).

Результати міри вираженості самопочуття хлопців і дівчат на семінарських навчальних заняттях представлені в графічному вигляді на рис. 1.

І в хлопців, і в дівчат самопочуття на семінарах загалом має негативні ознаки. Через високе психічне й розу-

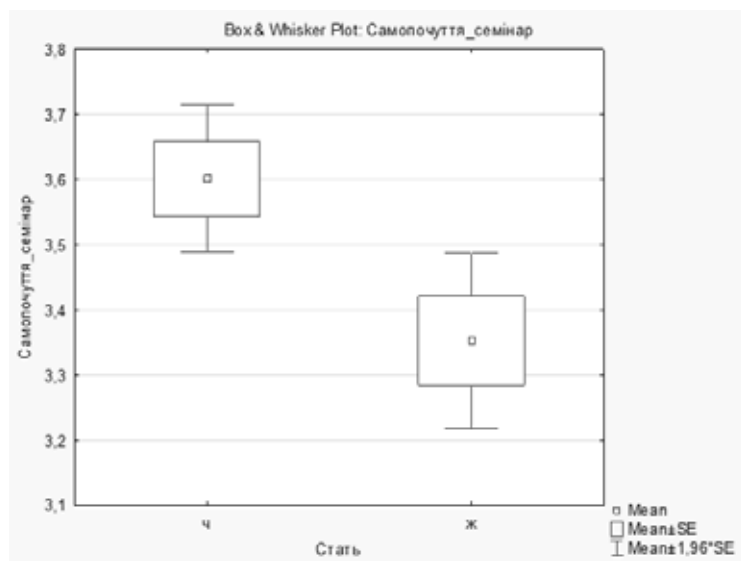


Рис. 1. Самопочуття хлопців і дівчат на семінарських навчальних заняттях

Таблиця 1

Міра вираженості самопочуття, активності й настрою хлопців і дівчат на семінарських навчальних заняттях

Психоемоційний стан	Кількість досліджуваних		Середній бал		Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	чол.	жін.	чол.	жін.	чол.	жін.	
Самопочуття	108	85	3,601852	3,352941	0,594992	0,630681	0,005472
Активність	108	85	4,351852	4,564706	1,035039	0,837329	-
Настрій	108	85	3,555556	3,705882	0,824092	1,078177	-

мове навантаження студенти на семінарських заняттях відчувають себе слабкими, виснаженими, знесиленими, втомленими, млявими, сонливими, і ці відчуття статистично значущо більш виражені в дівчат, ніж у хлопців.

Результати міри вираженості активності хлопців і дівчат на семінарських навчальних заняттях представлені в графічному вигляді на рис. 2.

У студентів вираженість активності на семінарських заняттях загалом має позитивні ознаки, причому в дівчат ці показники статистично незначущо вищі, ніж у хлопців. На семінарах студенти активні, рухливі, швидкі, уважні, міркують, виконують різноманітні форми навчальної діяльності, відчувають захопленість ходом заняття, почуваються схвильовано. У них виражене бажання працювати. Швидкість і темп протікання їхніх психічних функцій мають середню міру вираженості.

Результати міри вираженості настрою хлопців і дівчат на семінарських навчальних заняттях представлені в графічному вигляді на рис. 3.

І в хлопців, і в дівчат міра вираженості настрою на семінарських навчальних заняттях статистично значущо не відрізняється. За середніми балами настроїв дівчат має більш високі значення, ніж хлопців. Загалом студенти мають погані настрої. Вони сумні, похмурі, песимістичні, почувають себе нещасливими, заклопотані різними навчальними справами, розчаровані й незадоволені власними результатами.

Семінарські заняття в закладах вищої освіти як одна з активних форм навчання [1, с. 38] мають на меті поглиблення теоретичного матеріалу, засвоєного на лекціях, самостійно тощо, його творчу й глибоку переробку. Вони можуть відбуватися у формі конференції, дискусії, бесіди, ділової гри, при цьому залучення студентів до активного диспуту є однією з важливих вимог до проведення семінарських навчальних занять. На семінарі студенти розмірковують,

обґрунтовують власну думку, полемізують, ставлять питання опоненту. З метою створення психологічної безпеки й ситуації комфорту на заняттях викладач залучає їх до дискусії та колективної роботи, запитує в них їхню думку та власне бачення будь-якої ситуації. Ці

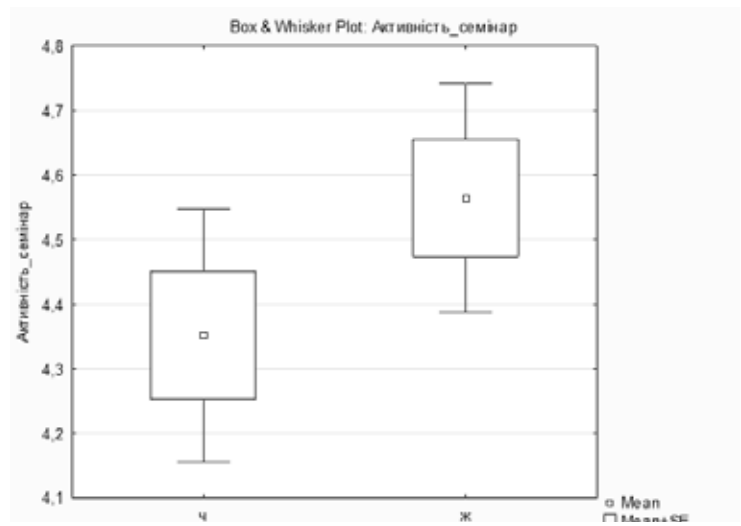


Рис. 2. Активність хлопців і дівчат на семінарських навчальних заняттях

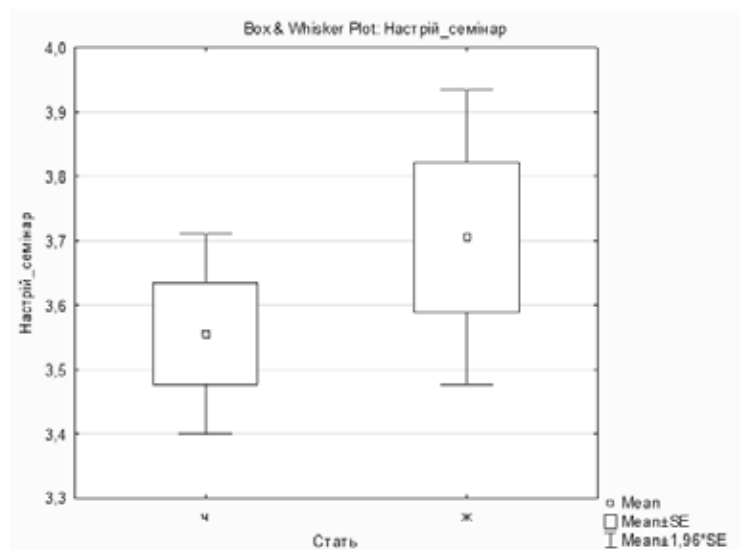


Рис. 3. Настрій хлопців і дівчат на семінарських навчальних заняттях

форми й прийоми роботи на семінарі вимагають від студентів постійного напруження, уваги, мобілізації психічних і нервових сил, постійного чергування видів діяльності, тому вони відчувають утому, виснаження, а коли їхні очікування не збігаються з результатами навчання, ще й погані настрої.

У таблиці 2 представлені результати дослідження міри вираженості самопочуття студентів I курсу на семінарах порівняно з II–VI курсами навчання.

Між студентами I/II, I/III, I/IV, I/V і I/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості самопочуття на семінарських заняттях не виявлено. Воно характеризується відчуттям утомленості, розсіяною увагою, безсиллям. Загалом простежується коливання міри вираженості самопочуття: після першого курсу ($3,625000 \pm 0,710939$) міра самопочуття на лекціях знижується на другому курсі ($3,488889 \pm 0,626034$), на третьому зростає ($3,565217 \pm 0,506870$), на четвертому падає ($3,416667 \pm 0,646869$). На п'ятому ($3,454545 \pm 0,564076$) і шостому ($3,500000 \pm 0,688247$) курсах вона збільшується, але не перевищує показників першого курсу. Найнижчі показники міри самопочуття

на семінарських заняттях у студентів четвертого курсу. Це пов'язано з великою кількістю самостійної навчальної роботи, наявністю курсових і бакалаврських робіт, коли студенти на семінарах дискутують на тему власних досліджень, обґрунтовують застосовані методи, формують нові ідеї. Найвищий показник міри самопочуття в студентів спостерігається на першому курсі, коли рівень дослідницької роботи й наукової відповідальності невисокий.

Таблиця 3 містить результати дослідження міри вираженості самопочуття студентів II курсу на семінарах порівняно зі студентами III–VI курсів навчання.

Виходячи з отриманих даних між показниками студентів II/III, II/IV, II/V, II/VI курсів, можемо констатувати, що статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості самопочуття не виявлено. Вони відчувають слабкість, виснаження, втому.

Таблиця 4 містить результати дослідження міри вираженості самопочуття студентів III курсу на семінарах порівняно зі студентами IV–VI курсів навчання.

Між показниками студентів III/IV, III/V, III/VI статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості самопочуття не

Таблиця 2

Міра вираженості самопочуття студентів I курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно з II–VI курсами навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
I/II	3,625000	3,488889	0,820350	0,710939	0,626034	-
I/III	3,625000	3,565217	0,330648	0,710939	0,506870	-
I/IV	3,625000	3,416667	1,246388	0,710939	0,646869	-
I/V	3,625000	3,454545	1,00906	0,710939	0,564076	-
I/VI	3,625000	3,500000	0,589158	0,710939	0,688247	-

Таблиця 3

Міра вираженості самопочуття студентів II курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами III–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
II/III	3,488889	3,565217	-0,505579	0,626034	0,506870	-
II/IV	3,488889	3,416667	0,546510	0,626034	0,646869	-
II/V	3,488889	3,454545	0,24945	0,626034	0,564076	-
II/VI	3,488889	3,500000	-0,064058	0,626034	0,688247	-

Таблиця 4

Міра вираженості самопочуття студентів III курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами IV–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
III/IV	3,565217	3,416667	0,967014	0,506870	0,646869	-
III/V	3,565217	3,454545	0,75243	0,506870	0,564076	-
III/VI	3,565217	3,500000	0,35682	0,506870	0,688247	-

виявлено. Вони відчують відчуття втомленості, безсилля.

Таблиця 5 містить результати дослідження міри вираженості самопочуття студентів IV курсу на семінарах порівняно зі студентами V–VI курсів навчання.

Між показниками студентів IV/V і IV/VI статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості самопочуття не виявлено. Вони відчують стан «розбитості», а також слабкість, млявість.

Таблиця 6 містить результати дослідження міри вираженості самопочуття студентів V курсу на семінарах порівняно зі студентами V курсу навчання.

Між показниками студентів V/VI статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості самопочуття не виявлено. Вони відчують безсилля й виснаженість.

У таблиці 7 представлені результати дослідження міри вираженості активності студентів I курсу на семінарах порівняно зі студентами II–VI курсів навчання.

Між показниками студентів I/II, I/III, I/IV, I/V, I/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості активності не виявлено. Загалом простежується така динаміка: після першого курсу ($4,375000 \pm 0,875388$) міра активності на семінарах підвищується на другому ($4,400000 \pm 1,074498$) і третьому ($4,478261 \pm 0,790257$) курсах, на четвер-

тому курсі ($4,291667 \pm 1,051004$) спостерігається незначне зниження, на п'ятому ($4,727273 \pm 0,839372$) – підвищення, на шостому ($4,500000 \pm 0,888523$) курсі навчання міра активності знижується, вона перевищує показники першого – четвертого курсів. Найнижчі показники міри активності на семінарських заняттях у студентів четвертого курсу, найвищі – у студентів п'ятого курсу. На четвертому році навчання в них з'являються повільність, неухважність, бажання відпочити. Це пов'язано з великим обсягом вимог, що пред'являються до випускника-бакалавра, а на п'ятому курсі студенти активно займаються магістерською роботою, тези якої захищають і відстоюють на семінарських навчальних заняттях тощо.

У таблиці 8 представлені результати дослідження міри вираженості активності студентів II курсу на семінарах порівняно зі студентами III–VI курсів навчання.

Між показниками студентів II/III, II/IV, II/V, II/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості активності не виявлено. Студенти на семінарах уважні, активні, рухливі, виконують багато різних видів навчальної діяльності.

У таблиці 9 представлені результати дослідження міри вираженості активності студентів III курсу на семінарах порівняно зі студентами IV–VI курсів навчання.

Таблиця 5

Міра вираженості самопочуття студентів IV курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами V–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
IV/V	3,416667	3,454545	-0,27251	0,646869	0,564076	-
IV/VI	3,416667	3,500000	-0,475098	0,646869	0,688247	-

Таблиця 6

Міра вираженості самопочуття студентів V курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами VI курсу навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
V/VI	3,454545	3,500000	-0,261548	0,564076	0,688247	-

Таблиця 7

Міра вираженості активності студентів I курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами II–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
I/II	4,375000	4,400000	-0,097872	0,875388	1,074498	-
I/III	4,375000	4,478261	-0,423883	0,875388	0,790257	-
I/IV	4,375000	4,291667	0,334430	0,875388	1,051004	-
I/V	4,375000	4,727273	-1,53650	0,875388	0,839372	-
I/VI	4,375000	4,500000	-0,468440	0,875388	0,888523	-

Таблиця 8

Міра вираженості активності студентів II курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами III–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
II / III	4,400000	4,478261	-0,308760	1,074498	0,790257	-
II / IV	4,400000	4,291667	0,491414	1,074498	1,051004	-
II / V	4,400000	4,727273	-1,45360	1,074498	0,839372	-
II / VI	4,400000	4,500000	-0,364101	1,074498	0,888523	-

Таблиця 9

Міра вираженості активності студентів III курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами IV–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
III/IV	4,478261	4,291667	0,754295	0,790257	1,051004	-
III/V	4,478261	4,727273	-1,11836	0,790257	0,839372	-
III/VI	4,478261	4,500000	-0,08493	0,790257	0,888523	-

Таблиця 10

Міра вираженості активності студентів IV курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами V–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
IV/V	4,291667	4,727273	-1,98415	1,051004	0,839372	-
IV/VI	4,291667	4,500000	-0,777400	1,051004	0,888523	-

Таблиця 11

Міра вираженості активності студентів V курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами VI курсу навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
V/VI	4,727273	4,500000	0,934733	0,839372	0,888523	-

Таблиця 12

Міра вираженості настрою студентів I курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами II–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
I/II	3,708333	3,688889	0,086819	0,806450	0,924962	-
I/III	3,708333	3,434783	1,267665	0,806450	0,662371	-
I/IV	3,708333	3,541667	0,612697	0,806450	1,202096	-
I/V	3,708333	3,666667	0,18614	0,806450	0,853913	-
I/VI	3,708333	3,700000	0,031956	0,806450	0,923381	-

Таблиця 13

Міра вираженості настрою студентів II курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами III–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
II/III	3,688889	3,434783	1,171084	0,924962	0,662371	-
II/IV	3,688889	3,541667	0,658760	0,924962	1,202096	-
II/V	3,688889	3,666667	0,10825	0,924962	0,853913	-
II/VI	3,688889	3,700000	-0,044722	0,924962	0,923381	-

Між показниками студентів III/IV, III/V, III/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості активності не виявлено. Студенти розмірковують, висувають гіпотези, перевіряють їх, роблять висновки.

У таблиці 10 представлені результати дослідження міри вираженості активності студентів IV курсу на семінарах порівняно зі студентами V–VI курсів навчання.

Між показниками студентів IV/V, IV/VI курсів статистично значущих відмінностей у мірі вираженості активності не виявлено. Вони випробовують захопленість ходом навчальної діяльності, хочуть працювати на семінарах.

У таблиці 11 представлені результати дослідження міри вираженості активності студентів V курсу на семінарських заняттях порівняно зі студентами VI курсу навчання.

Між показниками студентів V/VI курсів статистично значущих відмінностей у мірі вираженості активності не виявлено. Вони активні, схвильовані, захоплені.

У таблиці 12 представлені результати дослідження міри вираженості настрою студентів I курсу на семінарах порівняно зі студентами II–VI курсів навчання.

Між показниками студентів I/II, I/III, I/IV, I/V, I/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості настрою не виявлено. Загалом простежується така динаміка: після першого курсу ($3,708333 \pm 0,806450$) міра настрою на семінарах статистично незначучо знижується на другому ($3,688889 \pm 0,924962$) і третьому ($3,434783 \pm 0,662371$) курсах, із четвертого ($3,541667 \pm 1,202096$), п'ятого

($3,666667 \pm 0,853913$) і до шостого ($3,700000 \pm 0,923381$) курсів спостерігається незначне підвищення міри вираженості настрою в студентів, що досягає рівня першого курсу навчання. Найвищі показники настрою на семінарських заняттях у студентів на першому курсі, найнижчі – на третьому курсі навчання. Хвилювання, похмурий настрій, заклопотаність, пов'язані з початком першої сходування в отриманні вищої освіти. Песимізм, поганий настрій на третьому курсі пов'язані з великою кількістю складних навчальних завдань дослідницького типу й самостійністю в наукових пошуках.

У таблиці 13 представлені результати дослідження міри вираженості настрою студентів II курсу на семінарах заняттях порівняно зі студентами III–VI курсів навчання.

Між показниками студентів II/III, II/IV, II/V, II/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості настрою не виявлено. Спостерігаються незначні коливання настрою з його максимальним піднесенням на шостому курсі, але показники настрою свідчать про те, що студенти відчувають незадоволення й розчарування результатами навчальної діяльності.

У таблиці 14 представлені результати дослідження міри вираженості настрою студентів III курсу на семінарах заняттях порівняно зі студентами IV–VI курсів навчання.

Між показниками студентів III/IV, III/V, III/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості настрою не виявлено. З третього до четвертого курсів

Таблиця 14

Міра вираженості настрою студентів III курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно з IV–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
III/IV	3,434783	3,541667	-0,397511	0,662371	1,202096	-
III/V	3,434783	3,666667	-1,09228	0,662371	0,853913	-
III/VI	3,434783	3,700000	-1,09242	0,662371	0,923381	-

Таблиця 15

Міра вираженості настрою студентів IV курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами V–VI курсів навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
IV/V	3,541667	3,666667	-0,51433	1,202096	0,853913	-
IV/VI	3,541667	3,700000	-0,526968	1,202096	0,923381	-

Таблиця 16

Міра вираженості настрою студентів V курсу на семінарських навчальних заняттях порівняно зі студентами VI курсу навчання

Курси	Середній бал		t	Стандартне відхилення		Значення стандартної помилки
	1	2		1	2	
V/VI	3,666667	3,700000	-0,133603	0,853913	0,923381	-

міра позитивного настрою в студентів статистично незначучо підвищується.

У таблиці 15 представлені результати дослідження міри вираженості настрою студентів IV курсу на семінарах заняттях порівняно зі студентами V–VI курсів навчання.

Між показниками студентів IV/V, IV/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості настрою не виявлено. З четвертого до шостого курсу міра позитивного настрою поступово підвищується.

У таблиці 16 представлені результати дослідження міри вираженості настрою студентів V курсу на семінарських заняттях порівняно зі студентами VI курсу навчання.

Між показниками студентів V/VI курсів статистично значущих відмінностей у показниках міри вираженості настрою не виявлено. З п'ятого до шостого курсу міра позитивного настрою підвищується.

Отже, визначено, що й у хлопців, і в дівчат самопочуття на семінарських заняттях загалом має негативні ознаки. Через високе психічне й розумове навантаження студенти відчувають себе слабкими, виснаженими, знесиленими, втомленими, млявими, сонливими, і ці відчуття статистично значучо більш виражені в дівчат, ніж у хлопців. У студентів вираженість активності на семінарських заняттях має позитивні ознаки, причому в дівчат ці показники статистично незначучо вищі, ніж у хлопців. На семінарах студенти активні, рухливі, швидкі, уважні, міркують, виконують різноманітні форми навчальної діяльності, відчувають захопленість ходом заняття, почуваються схвильовано. І в хлопців, і в дівчат міра вираженості настрою на семінарських навчальних заняттях статистично значучо не відрізняється. Загалом студенти мають поганий настрій. Вони сумні, похмурі, песимістичні, почувають себе нещасливими, заклопотані різними навчальними справами, розчаровані й незадоволені власними результатами. Найнижчі показники міри самопочуття на семінарських заняттях у студентів четвертого курсу. Найвищий показник міри самопочуття спостерігається на першому курсі, коли рівень дослідницької роботи й наукової відповідальності невисокий. Найнижчі показники міри активності на семінарських заняттях у студентів четвертого курсу, найвищі – у студентів п'ятого курсу. На четвертому році навчання в них

з'являються повільність, неухважність, бажання відпочити. Це пов'язано з великим обсягом вимог, що пред'являються до випускника-бакалавра, а на п'ятому курсі студенти активно займаються магістерською роботою, тези якої захищають і відстоюють на семінарських навчальних заняттях тощо. Найвищі показники настрою на семінарських заняттях у студентів на першому курсі, найнижчі – на третьому курсі навчання. Хвилювання, похмурий настрій, заклопотаність пов'язані з початком першої сходинок в отриманні вищої освіти.

Висновки з проведеного дослідження.

Підсумовуючи, зазначимо, що загалом у студентів самопочуття на семінарських заняттях має негативні риси. Вираженість активності на семінарах має позитивні ознаки, причому в дівчат ці показники статистично незначучо вищі, ніж у хлопців. І в хлопців, і в дівчат міра вираженості настрою на семінарських навчальних заняттях статистично значучо не відрізняється: студенти мають поганий настрій. Найнижчі показники міри самопочуття на семінарських заняттях у студентів четвертого курсу. Найвищий показник міри самопочуття спостерігається на першому курсі. Найнижчі показники міри активності на семінарських заняттях у студентів четвертого курсу, найвищі – у студентів п'ятого курсу. Найвищі показники настрою на семінарських заняттях у студентів на першому курсі, найнижчі – на третьому курсі навчання.

Перспективою дослідження є порівняльний аналіз емоційних станів студентів на лекціях, семінарах і лабораторних заняттях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамян Н.Г., Пронина Е.В. Методика преподавания психологии. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017. 82 с.
2. Діомідова Н.Ю. Психічні стани успішних та неуспішних студентів у ситуації іспиту. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 119–128.
3. Ігумнова О.Б. Модель та програма психокорекції негативних психічних станів студентів ВНЗ. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 5 (36). С. 215–221.
4. Лис Ю.С. Дослідження функціонального стану студентів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2016. № 3 (48). С. 208–211.
5. Машин В.А. К вопросу классификации функциональных состояний человека. *Экспериментальная психология*. 2011. Том 4. № 1. С. 40–56.

РОЗУМІННЯ ПАРАДОКСІВ У СТРУКТУРІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

COMPREHENSION OF PARADOXES IN THE STRUCTURE OF COGNITIVE ACTIVITY STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES

Статтю присвячено вивченню розуміння парадоксів у структурі пізнавальної активності студентів гуманітарних і технічних спеціальностей і впливу ментального досвіду на таке розуміння. Дослідження покликане показати, як люди з різними концептуальними і творчими здібностями розуміють парадокси, створюють та обирають сенс парадоксів, і висвітлити роль психологічної безпеки в цих процесах. Для дослідження рівня розвитку ментального досвіду обрано методику «Понятійний синтез» Холодної та субтесту тесту вербальної креативності Гілфорда «Способи використання предмета». Пілотажне дослідження проведено з метою створення й відбору власних експериментальних завдань для розуміння парадоксів. Емпіричне дослідження проводилося з учасниками-студентами 4, 5 й 6 курсів різних спеціальностей у кількості 60 випробуваних. Описані в статті особливості впливу ментального досвіду студентів на розуміння логічних і психологічних парадоксів виявлені за допомогою статистичних (за допомогою програмного пакету STATISTICA) та описових методів. Отримані дані дали змогу зробити висновки, що розуміння деяких логічних і психологічних парадоксів у людей із гуманітарною спеціальністю широко пов'язано з процесом понятійного синтезу й показниками вербальної креативності. Той самий процес в осіб із технічною спеціальністю протікає без істотних зв'язків із процесом понятійного синтезу та показниками вербальної креативності. Результати показують, що в осіб гуманітарного фаху розуміння парадоксів пов'язано з невербальним мисленням і креативністю. Водночас можна припустити, що студенти технічних спеціальностей мають специфічні особливості концептуальних структур. Особи технічного фаху мають значно вищий ступінь прийняття логічних парадоксів, ніж студенти гуманітарних спеціальностей.

Ключові слова: ментальний досвід, концептуальні структури, невизначеність, розуміння парадоксів, креативність, психологічна безпека.

This article presents the results of the study of mental experience influence on the comprehension of logical and psychological paradoxes. The study was designed to show how people with different conceptual and creative abilities understand paradoxes, create and choose meaning of paradoxes and the role of psychological safety in those processes. The technique of "Conceptual synthesis" by Kholodnaya and the subtest of verbal creativity of Gilford's test "The way to use the object" were chosen for investigation the level of development of mental experience. The pilot study was hold for the creation and selection of our own experimental tasks for comprehension of paradoxes evaluation. The empirical research was carried out with 4th, 5th and 6th year student participants of different specialties (n = 60). The following features of the influence of mental experience on the understanding of logical and psychological paradoxes were revealed with using statistic (by using the STATISTICA software package) and descriptive methods. The process of understanding of some logical and psychological paradoxes of people with a humanitarian specialty is widely associated with the process of conceptual synthesis and indicators of verbal creativity. The same process of persons with technical specialty proceeds without significant links to the process of conceptual synthesis and indicators of verbal creativity. The results indicate that humanitarian people have a bond between paradoxes understanding and nonverbal thinking and creativity. At the same time, it can be assumed that the students of technical specialty are more likely to have the peculiarities of conceptual structures. Individuals of technical specialty have a much higher degree of acceptance of logical paradoxes than students of humanities.

Key words: mental experience, conceptual structures, ambiguity, comprehension of paradoxes, creativity, psychological safety.

УДК 159.923
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.21>

Гусакова М.П.

к.психол.н., доцент кафедри соціальної і прикладної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Фурта І.Ю.

аспірантка, викладач кафедри соціальної і прикладної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми. Психологічна безпека суб'єкта, згідно з дослідженнями психологів, може залежати від ступеня толерантності до невизначеності. Так, М. Чагова пише, що володіння особистісною толерантністю до невизначеності дає суб'єкту змогу бачити у світі, що змінюється, нові можливості, намагатися знайти компроміс між собою і навколишнім світом. Водночас інтолерантна до невизначеності людина постійно відчуває труднощі в корекції програми поведінки в необхідних ситуаціях, перебуває в стані нервово-психічного напруження [11].

Ми вважаємо, що парадокси є одним із проявів невизначеності ситуації, тому готовність до вирішення парадоксальних ситуацій у житті й професійній діяльності може стати фактором психологічної безпеки студентів у сучасному мінливому світі. Оскільки фактори психологічної безпеки залежать від індивідуального досвіду [4], то можливо, що навіть тип активних методів навчання у виші може змінюватися залежно від основного предмета професійної діяльності. Що є предметом – об'єкт фізичного світу (як у фахівців технічних спеціальностей) або об'єкт культурної світу (як у гуманітаріїв)?

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед факторів, що впливають на психологічну безпеку, одним із ключових є пізнавальні здібності. Р. Стернберг виділяє три біполярні параметри інтелекту. «Контекстний інтелект» (один із них) являє собою текуче мислення, що полягає в здатності застосовувати знання до поточних життєвих ситуацій, що є основою адаптації в реальному світі: уміння оцінювати ситуації, досягати цілей і користуватися особистим досвідом [9]. При цьому інтелект корелював у його дослідженнях із креативністю.

У контекстному інтелекті пізнання підпорядковане меті – підготовці розумової дії в певних умовах, тому увага приділяється тим властивостям предметів, які можуть вплинути, на думку суб'єкта, на результат дії. Успішність діяльності, як зазначає А. Переплотов [7], визначається сукупністю здібностей: здатністю розкривати значення слів, пропонувати варіанти використання об'єкта, знаходити протиріччя в проблемній ситуації, формулювати новий підхід. Ці здібності в певному сенсі перегукуються зі здібностями дивергентного мислення (або креативності, за визначенням Гілфорда).

Концепція М. Холодної є близькою до теорії Стернберга в акцентуванні практичної частини пізнавального досвіду суб'єкта як важливого складника його інтелекту, визначає інтелект як спосіб організації ментального досвіду, на основі якого будуватиметься різна репрезентація навколишнього реального світу в суб'єктів, що мають істотні відмінності в індивідуальному досвіді. До групи здібностей поряд із власне конвергентними здібностями входять і дивергентні здібності – креативність, оригінальність, метафоричність. Як показано в її роботах, структура здібностей змінює свою конфігурацію під впливом інтенціонального досвіду суб'єкта.

Ми досліджуємо процес вирішення психологічних парадоксів, вважаючи, що в цьому процесі беруть участь як конвергентні, так і дивергентні здібності. Індивідуальні особливості у сфері чутливості до парадоксів, прийняття парадоксів і здатності вирішувати їх виявлені в низці досліджень [5; 6; 13; 14]. Імовірно, ці особливості збагачують ментальний досвід суб'єктів, даючи їм змогу вирішувати завдання, які недоступні іншим, а також урахувати багатомірність контекстів подій, що є безумовною перевагою високопрофесійного психолога (ширше – гуманітарія загалом, тобто фахівця, предметом роботи котрого є текст, який розуміється як культурний продукт) [1].

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати й емпірично вивчити вплив ментального досвіду на розуміння логічних і психологічних парадоксів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гіпотеза дослідження полягала в такому: успішність вирішення парадоксів

залежить від низки інтелектуальних здібностей (логічних і творчих); на успішність вирішення психологічних і логічних парадоксів впливає інтенціональний досвід – уподобання, переконання й умонастрої (які тісно пов'язані з професійною картиною світу суб'єкта).

Ми вивчали розуміння логічних і психологічних парадоксів, а також особливості впливу інтенціонального досвіду на це розуміння в студентів технічних і гуманітарних факультетів. Логічні та психологічні парадокси використовувалися як стимули, що створюють у випробовуваних переживання неоднозначності й невизначеності в силу суперечливості змісту цих парадоксів.

Ми вважаємо, що парадокси можна розділити на логічні та психологічні [3]. Логічний парадокс являє собою культурний текст, у якому наявна неузгодженість між логічно несуперечливою формою й таким, що суперечить життєвому досвіду суб'єкта (реальності), змістом. Психологічний парадокс містить неузгодженість іншого роду: між логічно суперечливою формою висловлювання й узгодженим із життєвим досвідом змістом. Припускаємо, що саме психологічний парадокс штовхає суб'єкта до глибшого розуміння тексту й має високу продуктивність для стимулювання його пізнавальної сфери.

Для вивчення особливостей впливу інтенціонального досвіду на розуміння парадоксів й, отже, готовність продуктивно діяти в ситуації невизначеності, що вимагає новаторських і нестандартних рішень, ми використовували концепцію інтелектуальних здібностей М. Холодної. Ментальний досвід, на думку М. Холодної, визначає суб'єктивні концептуальні структури людини. Авторка вважає, що й загальний рівень сформованості концептуальних структур, і показники сформованості їх окремих компонентів пов'язані з концептуальною здібністю до понятійного синтезу (здібністю породжувати кілька семантичних контекстів під час установалення смислових зв'язків між не пов'язаними між собою словами) [10]. До того ж, згідно з М. Холодною, чим вищий рівень сформованості концептуальних структур, тим вищі показники вербальної й невербальної креативності.

Тому ми використовували методику М. Холодної «Понятійний синтез» для визначення рівня сформованості концептуальних структур випробовуваних і модифікований субтест тесту вербальної креативності Гілфорда «Способи використання предмета» в адаптації О. Тунік [9].

Нами розроблені експериментальні стимули для виявлення розуміння логічних і психологічних парадоксів. Вони являють собою батарею текстів (вербальних і невербальних), у яких закладені парадоксальні неузгодженості логічного чи психологічного характеру:

1) логічний парадокс теорії множин «Парадокс цирульника»;

2) суперечливий силіогізм «Чим більше вивчаєш, тим більше забуваєш. Чим більше забуваєш, тим менше знаєш. Означає, чим більше вивчаєш, тим менше знаєш»;

3) суперечливі висловлювання: «Щастя спирається на нещастя, нещастя ховається в щасті», «Історія вчить того, що нічого не вчить», «Я знаю, що нічого не знаю»;

4) парадоксальні дзен-буддійські коани:
а) Бацзяо дав учням таку настанову: «Якщо у вас є посох, я дам вам його. Якщо у вас немає посоха, я заберу його у вас»; б) Хякудзьо сказав присутнім: «Один їсть мало, але не голодує, інший не припиняє їсти, але не насититься». Ченці мовчали; в) Кьосей одного разу запитав у ченця, що за шум лунає за дверима. чернець відповів, що там змія заковтує жабу. «Я думав, що життя – це страждання, а виявляється, що страждання – це життя»;

5) парадоксальні сюжетні зображення Х. Бідструпа;

6) байки «Дем'янова юшка», «Трішкін каптан»;

7) продовження притчі: Стратагема «Зникий кінь».

Перед тим як проводити дослідження на основний вибірці, було здійснено пілотажне дослідження, щоб відібрати найбільш показові та адекватні нашій меті завдання. Зрештою, була сформована така батарея завдань, які надавалися випробуванним без найменувань: «Логічний парадокс» і «Силіогізм» були зараховані до завдань із логічними парадоксами, а завдання «Продовження притчі», «Коан», «Протиріччя», Парадоксальне зображення», «Байка» – до завдань із психологічними парадоксами.

Вибірку становили 60 студентів 4–6 курсів гуманітарних і технічних спеціальностей, по 30 у кожній групі. Різні спеціальності випробовуваних обрані виходячи з того, що концептуальні структури формуються тільки щодо певної предметної галузі в міру її освоєння суб'єктом, концептуальні структури – предметно-специфічні. Після проведення вимірювань проведено кореляційний аналіз даних за допомогою програми STATISTICA 8 з вико-

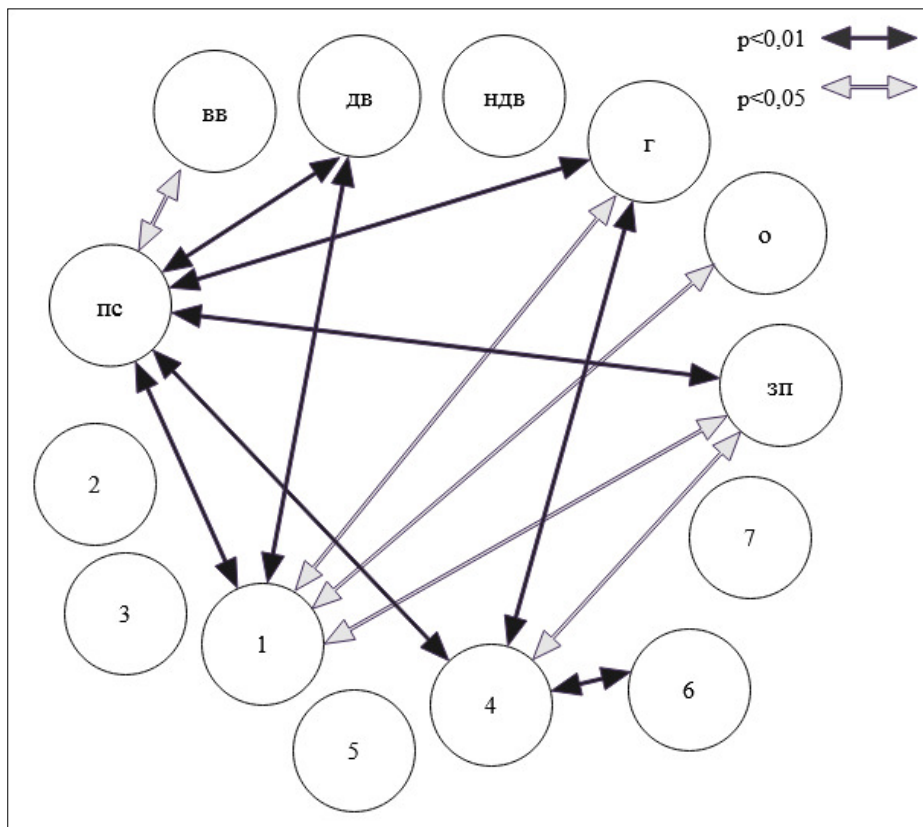


Рис. 1. Кореляційні зв'язки між показниками концептуальних структур, креативністю й розумінням парадоксів в осіб гуманітарної направленості

Примітка: пс – «Понятійний синтез»; стосовно методики «Способи використання предмета»: вв – «Всі відповіді»; ндв – «Недоречні відповіді»; дв – «Доречні відповіді»; г – «Гнучкість»; о – «Оригінальність»; зп – «Загальний показник»; 1 – «Логічний парадокс»; 2 – «Силіогізм»; 3 – «Продовження притчі»; 4 – «Коан»; 5 – «Протиріччя»; 6 – «Парадоксальне завдання»; 7 – «Байка»; p – рівень значущості.

ристанням коефіцієнта кореляції r-Спірмена в групах за фахом між показниками всіх методик, що використовувалися в дослідженні. Метою аналізу було виявити взаємозв'язок між показниками різних методик залежно від ментального досвіду.

У результаті виявлено кореляційні зв'язки між показниками різних завдань. Для наочності результати аналізу наведено на рис. 1 і рис. 2. Зображення зв'язків між показниками методики «Способи використання предмета» не відображено, так як вони знаходяться в рамках одного завдання.

На рис. 1 можна побачити, що для гуманітаріїв спостерігаються різні й широкі зв'язки між концептуальними здібностями, вербальною креативністю й розумінням парадоксів, причому багато із цих зв'язків на високому рівні значущості $p < 0,01$.

Водночас у студентів технічної спеціальності (рис. 2) не виявлено таких зв'язків, крім зв'язку між концептуальними структурами та креативністю на рівні значущості $p < 0,05$.

Можна припустити, що процес розуміння логічних і психологічних парадоксів у гуманітаріїв і в студентів технічних спеціальностей протікає по-різному. Схожі результати впливу ментального досвіду на структуру пізнавальних здібностей отримані нами в дослідженні зв'язку процесів категоризації з креативністю в студентів різних факультетів – прикладної математики та психології [2].

Також нами визначено відсоткове відношення ступеня прийняття логічного парадоксу в групах за фахом. Під «прийняттям» розумілося цілковите врахування інструкції та самого парадоксу під час вирішення завдання, під «частковим прийняттям» – врахування інструкції, проте спроби знайти помилки й «лазівки» в парадоксі, під «неприйняттям» – ігнорування інструкції чи відмова відповідати.

Розподіл значень для осіб із гуманітарним фахом: 36,67% випробуваних приймають логічний парадокс, 13,33% приймають його частково, а 50,00% не приймають зовсім. Також розподіл значень для осіб із технічним фахом: 53,33% випробуваних приймають логічний парадокс, 20,00% приймають його частково, а 26,67% не приймають зовсім. Бачимо, що розподіли значень для групи осіб із гуманітарним фахом і групи осіб із технічним фахом майже діаметрально протилежні, тобто можуть залежати від ментального досвіду випробуваних.

Було вирішено порівняти значення в підгрупах за ступенями прийняття логічного парадоксу для кожної групи за фахом, щоб зробити висновок про наявність відмінностей у розподілі цього показника. Для цього використано Н-критерій Краскела-Уолісса для порівняння медіан декількох вибірок. Перевірялася гіпотеза про відсутність значущих відмінностей між підгрупами.

З таблиці 1 видно, що гіпотеза про відсутність значущих відмінностей між підгрупами

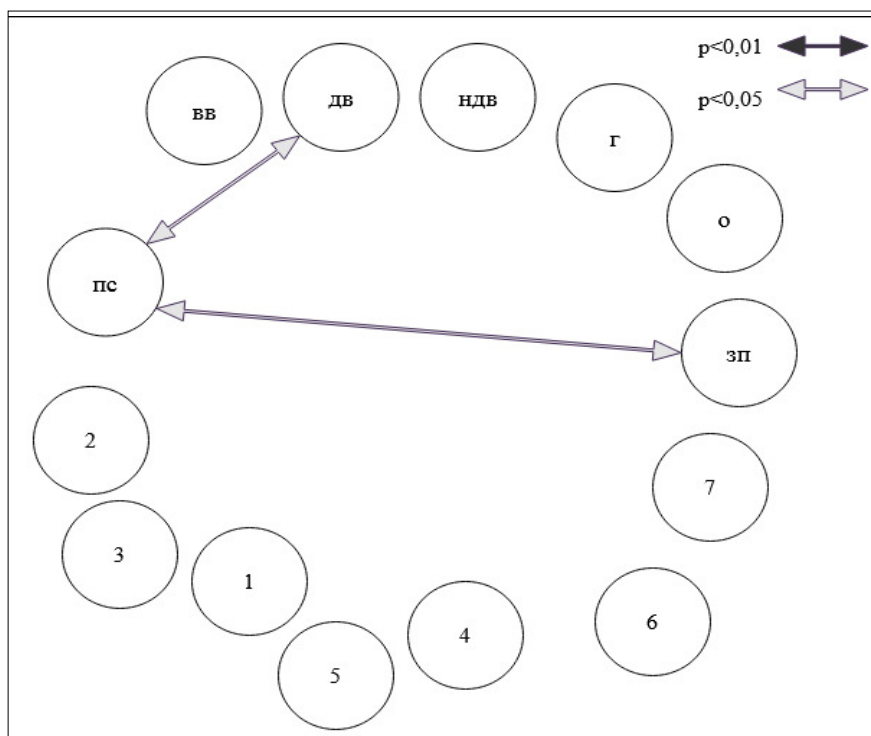


Рис. 2. Кореляційні зв'язки між показниками концептуальних структур, креативністю й розумінням парадоксів в осіб технічної направленості

Таблиця 1

Порівняння груп осіб за ступенем прийняття завдання з логічним парадоксом за критерієм Краскела-Уолліса в осіб з гуманітарним і технічним фахом

Критерій Краскела-Уолліса	Гуманітарний фах		Технічний фах	
	N = 26,31; p = 0,0000		N = 25, 64; p = 0,0000	
	Число значень	Сума рангів	Число значень	Сума рангів
Прийняття	11	274	16	354
Часткова прийняття	4	67,5	6	75
Неприйняття	15	123	8	36

Примітка: p – рівень значущості; N – критерій Краскела-Уолліса.

в осіб із гуманітарною й технічною спеціальністю відхиляється, оскільки значення $p < 0,05$. Можемо стверджувати, що показник прийняття завдання розподілено не випадково в обох групах за фахом.

Отже, можемо говорити про те, що ступінь прийняття логічних парадоксів в осіб із технічним фахом значно вищий, ніж в осіб із гуманітарним фахом. Можемо припустити, що це пов'язано з впливом предметної галузі осіб із технічним фахом на їхній тип мислення. Такі випробувані мають більший досвід вирішення логічних завдань і більший досвід слідування жорстким умовам завдання, його усталеній формі. Відповідно до цього, їм легше прийняти суперечливий зміст парадоксу, з одного боку, через превалювання логічного мислення, з іншого боку, через досвід чіткого та беззаперечного слідування інструкції. Проте це не означає меншу здатність до креативності. Як деякі особи з гуманітарним фахом, так і деякі особи з технічним фахом після правильного виконання завдання намагалися додатково знайти в ньому «лазівки» або придумати спосіб усунути парадокс, проявляючи інтелектуальну ініціативу.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, гуманітарії під час розуміння парадоксів швидше використовують свої креативні здібності. З огляду на цю інформацію, можна припустити, що введення завдань із парадоксами в освітній процес із гуманітарних спеціальностей посприяє розвитку творчих здібностей студентів. Здібності, які використовують особи технічної спеціальності під час розуміння парадоксів, ще належить виявити й вивчити, але безумовно, що вони відрізняються за специфікою від таких самих здібностей у гуманітаріїв. До того ж особи з технічним фахом мають вищий ступінь прийняття логічних парадоксів, що може допомогати їм більш продуктивно долати ситуації невизначеності.

До списку активних методів навчання у вищій освіті [12] ми вважаємо за можливе додати завдання на «парадоксальне мислення» – на розуміння, прийняття, формулювання й розв'язання психологічних парадоксів,

оскільки саме парадоксальність реальності буття людини й основного інструменту пізнання цієї реальності – мови, дуже ясно відбивається в психологічних парадоксах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 424 с.
2. Гусакова М.П. Зв'язок якісно-динамічних характеристик категоризації з креативністю в залежності від специфіки ментального досвіду. *Вісник ОНУ*. 2013. Т. 18. Вип. 24. С. 85–83.
3. Гусакова М.П. Логический и психологический парадоксы в культурно-исторической психологии. *Сборник материалов XVIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского*. Москва, 2017.
4. Лызь Н.А., Непомнящий А.В. Безопасность как характеристика личности. *Известия ЮФУ. Серия «Технические науки»*. 2002. № 5. С. 168–173.
5. Майданов А.С. Коаны чань-буддизма как парадоксы, Противоположности и парадоксы (Методологический анализ). Москва : Канон+ РООИ Реабилитация, 2008, С. 318–353.
6. Методология науки: исследовательские программы / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. С.С. Неретина. Москва : ИФРАН, 2007. 255 с.
7. Переплетов А.М. Развитие контекстного интеллекта на основе игровых методов обучения *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2014. Т. 1. № 25. С. 85–89.
8. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж.Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
9. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления: креативные тесты. Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2002.
10. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва : Институт психологии РАН, 2012. 288 с.
11. Чагова М.А. История и современное развитие проблемы толерантности к неопределенности в психологической науке. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2014. № 1. С. 77–87.
12. Шамис В.А. Активные методы обучения в вузе. *СТЭЖ*. 2011. № 14. С. 136–144.
13. Яшина Е.А. Типология парадоксов в художественном тексте. *ЗЛУ*. 2007. № 4 С. 181–186.
14. Kondratieva M. Understanding mathematics through resolution of paradoxes. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*. 2007. № 6.1/2. P. 127–138.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАКТИВНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В ОСІБ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ НЕДОМАГАННЯМИ

FEATURES OF REACTIVE AND PERSONAL ANXIOUSNESS IN PERSONS WITH PSYCHOSOMATIC DISORDERS

У статті розглянуто результати теоретичного аналізу факторів, що призводять до підвищеного тривожного стану, який може бути причиною виникнення психосоматичних порушень. Мета дослідження – визначити рівень психосоматичних недомогань в осіб із різним ступенем тривожності. Для досягнення поставленої мети використовувалися такі методи: для дослідження рівня тривожності – методика Ч.Д. Спілбергера, для дослідження рівня психосоматичних недомогань – Гіссенівський опитувальник соматичних скарг.

Кореляційний аналіз показав, що показники тривожності реактивної й особистісної тісно корелюють між собою ($r = 0,60$ при $P < 0,01$). На основі інтеркореляційного аналізу показників інтенсивності психосоматичних недомогань і тривожності з'ясувалося, що всі психосоматичні скарги корелюють як із реактивною, так і з особистісною тривожністю. Представлено результати аналізу інтенсивності психосоматичних недомогань в осіб із різним ступенем тривожності, а саме: в осіб із високим рівнем особистісної тривожності за всіма без винятку шкалами середні величини психосоматичних недомогань є достовірно ($P < 0,05$) вищими, а за шкалою «Тиск» або «Інтенсивність скарг» достовірність відмінностей за t-критерієм Стьюдента – $P < 0,01$. Психосоматичні недомогання тісніше пов'язані з особистісною тривожністю лише за параметрами ревматичних і серцевих скарг ($r = 0,31$ і $0,37$ відповідно). Показники ревматичних і серцевих скарг мають слабші зв'язки з реактивною тривожністю, а до того ж під час перевірки їх достовірності за t-критерієм Стьюдента вони виявилися не достовірними ($P > 0,05$). Показники психосоматичних недомогань «виснаження», «шлункові скарги» й «тиск» тісніше пов'язані з реактивною, а не особистісною тривожністю.

Середні показники за шкалою «Тиск» в осіб із високою тривожністю становили 25,5 бала, а в іспитованих із низьким рівнем тривожності – 14,2 бала. Такі дані дали змогу зробити висновок, що інтенсивність психосоматичних недомогань пов'язана з рівнем як реактивної, так й особистісної тривожності.

Ключові слова: реактивна тривога, особистісна тривожність, психосоматичні недомогання.

The paper aims to study the level of state and trait types of anxiety, as well as the level of psychosomatic disorders in people with different degrees of anxiety. The following methods were applied in the research: in order to study the level of state and trait anxiety State-Trait Anxiety Inventory by Spielberger was used, the psychosomatic aspects of physical disorders were investigated using the Giesener Beschwerdebogen – a questionnaire designed to detect a subjective map of patients' physical suffering. The carried out correlation analysis has shown that both the indicators of state and trait anxiety are closely correlated with each other ($r = 0.60$ at $P < 0.01$). According to the correlation analysis of the data presented in Table 1, state anxiety index is much closer, as compared to the trait anxiety, associated with the indicator of psychosomatic disorders of "gastric complaints" type ($r = 0.46$ and 0.38 respectively). The indicator of "heart complaints" on the contrary, is more closely related to trait anxiety ($r = 0.37$). The Student t-test was used to verify the reliability of the results obtained. The analysis of the experiment results makes it possible to state that in the respondents with a high level of trait anxiety according to all scales without exception, the average values of psychosomatic disturbances are significantly ($P > 0.05$) higher, but according to the "Intensity of complaints" scale the validity of the differences according to Student's t-test was $P > 0.01$. The average indicators according to the "Pressure" scale in the subjects with the high anxiety level were 25.5 points, while those with the low anxiety level had 14.2 points. The same tendency is observed according to all scales, although the difference in other scales is not so pronounced.

According to inter-correlation analysis of the indicators of intensity of psychosomatic disturbances and anxiety, all psychosomatic complaints correlate both with state and trait types of anxiety. It has been concluded that the intensity of psychosomatic disturbances correlates with the level of both state and trait types of anxiety. It can also be concluded that people with high trait anxiety tend to have high state anxiety.

Key words: state anxiety, trait anxiety, psychosomatic disorders.

УДК 159.91: 371.264

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.22>

Жураковський І.О.

аспірант кафедри психології
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Психологічні та психосоматичні розлади можуть виникати як результат протиріччя біологічної й соціальної еволюції людини, тобто з протиріч між способом життя сучасної людини та її фізіологічними властивостями нервової системи або фізіолого-екологічного протиріччя, а також між соціальними стереотипами емоційного вираження й природними, фізіологічними механізмами емоційного реагування або соці-

ально-екологічними протиріччями [4]. Отже, несприятливі соціально-екологічні умови, які спричиняють емоційне напруження й підвищену тривожність, можуть бути причиною виникнення психосоматичних недомогань.

Актуальність проблеми зумовила вибір теми дослідження.

Об'єктом дослідження є реактивна й особистісна тривожність у людей із психосоматичними розладами.

Предметом дослідження є вплив тривожності на психосоматичні недомагання.

Постановка завдання. Завдання дослідження:

Дослідити величину рівня реактивної та особистісної тривожності.

Визначити рівень психосоматичних недомагань в осіб із різним ступенем тривожності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протиріччя соціально-екологічне пов'язане з протистоянням між природними інстинктами людини й соціальними нормами моралі. Соціально-екологічне протиріччя підсилюється й феноменами масової свідомості, що стикається з інстинктом самозбереження. У наш час це економічні потрясіння, загроза безробіття, невпевненість у завтрашньому дні. У період соціальної кризи зростання такої напруженості сприяють і кризи соціальних інститутів суспільства, підвищення злочинності, загроза тероризму, війни тощо, особливо коли вони слугують предметом спекуляцій у засобах масової інформації. Усе це загалом може призвести до так званих соціально-стресових розладів [1].

Фізіолого-екологічні протиріччя загострюються у зв'язку з бурхливим розвитком науково-технічного прогресу й пов'язаними із цим змінами в стилі життя, який пред'являє неабиякі вимоги до нервової системи людини. Так, інформаційне перевантаження може призвести до інформаційного стресу з подальшим негативним впливом на психіку людини. До фізіолого-екологічних причин згубного впливу на психіку людини можна зарахувати й гіперрефлексію, тобто надмірну, нефізіологічну схильність до раціонального мислення з пригніченням його образно-інтуїтивних механізмів. У результаті небажаним психофізіологічним наслідком може бути дисбаланс функціональної асиметрії півкуль мозку, тривала підвищена активність лобових ділянок головного мозку або гіперфронтальність. [5]. Якщо людина не може адаптуватися до інформаційного навантаження, це може призвести до специфічного так званого інформаційного стресу, який призводить до підвищення емоційного супроводу мислення за рахунок негативних емоцій, передусім тривоги.

Зниження загальної фізичної працездатності й загального тону є результатом гіподинамії. Гіподинамія є причиною не лише цих небажаних зрушень, а й зниження рефлекторної активації кори мозку та недостатньої рефлекторної стимуляції внутрішніх органів, що може бути причиною виникнення низки так званих класичних психосоматичних розладів. На виникнення цих психосоматичних розладів з еволюційно-фізіологічного погляду може вплинути й ортостатичне положення нашого організму, зокрема на виникнення захворювань серцево-судинної

системи [2]. Варто нагадати, що, за даними ВОЗ, натеper найвища смертність через розлад серцево-судинної системи.

Надлишкова кількість у сучасних стравах легкозасвоєваних вуглеводів і синтетичних інгредієнтів призводить до порушень внутрішньої екології організму – дисбалансу мікрофлори. Це, у свою чергу, призводить до таких соматопсихічних наслідків, як синдром дефіциту задоволення, зниження інформаційної цінності страви.

Такі соціально-екологічні фактори, як подовжений світловий режим, переміщення з високими швидкостями, інтенсивний режим життя, призводять до порушень індивідуальних біоритмів, зрушуючи їх синхронність із природними – біологічними. Це може бути причиною розбалансованої нейрогуморальної регуляції, яка здійснюється на гіпоталамо-гіпофізарному рівні [7]. Крім цього, проміжний мозок є центральною ділянкою під час розвитку емоціонального стресу. Усі ці несприятливі соціально-екологічні умови можуть призводити до емоціонального напруження, підвищеної тривожності й вірогідних психосоматичних розладів.

Для дослідження рівня тривоги і тривожності застосовували шкали розроблені Ч.Д. Спілбергером у 1966–1973 рр. Згідно з концепцією Спілбергера, варто розрізнити тривогу як стан і тривогу як особистісну властивість.

Тривога – це реакція на небезпеку, що загрожує, реальну чи уявну, емоційний стан дифузного безоб'єктного страху, що характеризується невизначеним відчуттям загрози, на відміну від страху, який являє собою реакцію на реальну небезпеку. Тривожність – індивідуальна психологічна особливість, яка проявляється в підвищеній схильності відчувати неспокій у різноманітних життєвих ситуаціях, у тому числі й тих, об'єктивні характеристики яких цього не передбачають. На думку автора, існує можливість виміру відмінностей між двома видами психічного прояву, а саме між тимчасовими швидкоплинними особливостями й відносно постійною схильністю. Розуміння тривоги в теорії Спілбергера визначається такими положеннями:

1. Ситуації, що становлять для людини певну загрозу або особистісно значиму, яка визиває в неї стан тривоги. Суб'єктивно тривога відчувається як неприємно емоційне переживання різної інтенсивності.

2. Інтенсивність відчуття тривоги пропорційна величині загрози або значимості причини переживання. Від цих факторів залежить тривалість переживання стану тривоги.

3. Люди з високою тривожністю сприймають ситуації або обставини, які потенційно містять можливість невдачі або загрози, більш інтенсивно.

4. Ситуація тривоги супроводжується змінами в поведінці або ж мобілізує захисні механізми [6].

Методика дослідження тривожності Спілбергера являє собою комбіновану шкалу з трьох відомих тестів: шкали тривожності Кеттелла та Шатра, «Прояву тривожності», шкали Тейлор і шкали тривожності Велша. Шкала складається з двох частин по 20 завдань у кожній. Перша шкала призначена для визначення того, як іспитований відчуває себе в момент обстеження, тобто для діагностики актуального стану, а завдання другої шкали спрямовані на аналіз того, як суб'єкт відчуває себе зазвичай, тобто діагностується тривожність як особистісна властивість.

Кожна шкала має свою інструкцію, тривалість обстеження становить близько 5–8 хвилин. Кожне питання оцінюється за 4-бальною шкалою. Вербальна інтерпретація позицій оціночної шкали в першій і другій частинах різна. Опитувальник допускає індивідуальне й групове використання. У нашому випадку застосовувалося індивідуальне використання.

Методика Спілбергера адаптована російською мовою Ю.Л. Ханіним у 1978 році [3]. Ним проведена стандартизація методики й вироблені орієнтовні нормативи. Українською мовою методика адаптована автором статті, хоча іспитованим пропонувалися водночас як російськомовний варіант, так й україномовний [5].

Тестування проводилося на стандартизованому бланку, розробленому спеціально для таких цілей автором статті.

Психосоматична зумовленість фізичних недомогань досліджувалася за допомогою Гісенівського опитувальника – анкети, що призначений для виявлення суб'єктивної картини фізичних страждань хворих, який запропонували Є. Брюхлер і Дж. Снер у 1967 році [3].

Стандартизація проводилася на вибірці в Німеччині (1601 особа) та пацієнтах психосоматичної клініки Гісенівського університету (4076 осіб).

У Росії проводилася стандартизація опитувальника на двох вибірках: I – здорові іспитовані в кількості 286 осіб, II – пацієнти з невротичними та психосоматичними розладами (467 осіб). Дослідження психометричних характеристик Гісенівським опитувальником соматичних скарг мало на меті й розрахунки його валідності та надійності.

Опитувальник складається з переліку 57 скарг, які можна зарахувати до таких сфер, як загальне самопочуття, вегетативні розлади, порушення функцій внутрішніх органів. Ступінь їх інтенсивності оцінюється за 5-бальною шкалою. Окрім скарг, виявляється їх зумовленість психічними або фізичними факторами, на думку пацієнта. Автори методики за допо-

могою факторного аналізу виокремили чотири основних та одну додаткову шкали:

Шкала 1. «Виснаження» (В) – характеризує неспецифічний фактор виснаження, що вказує на загальну втрату життєвої енергії, потребу в допомозі.

Шкала 2. «Шлункові скарги» (Ш) – відображає синдром нервових (психосоматичних) шлункових недомогань.

Шкала 3. «Ревматичний характер» (Р) – відображає суб'єктивні страждання пацієнта, що мають алергічний або спастичний характер.

Шкала 4. «Серцеві скарги» (С) – вказує на те, що пацієнт локалізує свої недомогання здебільшого в серцево-судинній сфері.

Шкала 5. «Інтенсивність скарг» або «Тиск» (Т) – характеризує загальну інтенсивність скарг.

Усі шкали опитувальника мають розподіл, близький до нормального.

Іспитованими були студенти стаціонарної та заочної форми навчання віком 18–43 років, різних факультетів і курсів університету, загальна кількість – 187 осіб.

Обробка отриманих даних проводилася з використанням комп'ютерних програм Statistica v. 7.0 і SPSS v.23.

На основі інтеркореляційного аналізу показників інтенсивності психосоматичних недомогань і тривожності з'ясувалося, що всі психосоматичні скарги корелюють як із реактивною, так і з особистісною тривожністю (таблиця 1). Із даних інтеркореляційної матриці видно, що існує тісний зв'язок між реактивною й особистісною тривожністю. З таблиці 1 випливає, що й показники психосоматичних недомогань мають тісний кореляційний зв'язок між собою. Психосоматичні недомогання тісніше пов'язані з особистісною тривожністю лише за параметрами ревматичних і серцевих скарг ($r = 0,31$ і $0,37$ відповідно). Показники ревматичних і серцевих скарг мають слабші зв'язки з реактивною тривожністю, а до того ж під час перевірки їх достовірності за t-критерієм Стюдента вони виявилися недостовірними ($P > 0,05$). Показники психосоматичних недомогань «виснаження», «шлункові скарги» й «тиск» тісніше пов'язані з реактивною, а не особистісною тривожністю.

Кореляційний аналіз показав, що показники тривожності реактивної й особистісної тісно корелюють між собою ($r = 0,60$ при $P < 0,01$), що видно з таблиці 1. Звідси можна зробити висновок, що автор методики вказує на принципову відмінність реактивної тривожності від тривожності особистісної (перша, на думку автора, характеризує стан досліджуваного на момент обстеження, а друга – як особистісна (тобто більш стійка) властивість, але все ж таки вони між собою тісно взаємопов'язані. Мабуть, важко уявити людину з високою осо-

Таблиця 1

Результати інтеркореляційного аналізу досліджуваних величин

Виснаження	Виснаження	Шлункові	Ревматичні	Серцеві	Тиск	Реактивна
Шлункові	0,46					
Ревматичні	0,48	0,57				
Серцеві	0,53	0,51	0,67			
Тиск	0,77	0,78	0,82	0,74		
Реактивна	0,45	0,46	0,28	0,25	0,46	
Особистісна	0,44	0,38	0,31	0,37	0,45	0,60

бистісною тривожністю й незначною реактивною, принаймні в нашому дослідженні таких не помічено.

Як свідчить кореляційний аналіз даних, поданих у таблиці 1, показник реактивної тривожності значно тісніше порівняно з особистісною пов'язаний із показником психосоматичних недомагань «шлункові скарги» ($r = 0,46$ і $0,38$ відповідно). Показник «серцевих скарг», навпаки, тісніше пов'язаний з особистісною тривожністю ($r = 0,37$) [8].

Згідно з методикою Ч.Д. Спілбергера, модифікованою і стандартизованою Ю.Л. Ханіним, іспитовані поділені на групи відповідно до рівня прояву тривожності. На двох вибірках із крайніми проявами тривожності, а саме з низьким і високим рівнями тривожності, за показниками середніх величин інтенсивності психосоматичних скарг простежені відмінності.

Отримані нами результати експериментальних досліджень дають підстави стверджувати, що середні показники інтенсивності психосоматичних скарг мають достовірні відмінності в груп із різним рівнем тривожності. Така закономірність спостерігається в групах як із реактивною, так і з особистісною тривожністю. Оскільки закономірності розподілу груп і залежності психосоматичних недомагань мають однакову тенденцію, ми подаємо дані лише для показників особистісної тривожності.

Аналіз результатів досліджень дає право стверджувати, що в осіб із високим рівнем особистісної тривожності за всіма без винятку шкалами середні величини психосоматичних недомагань були достовірно ($P < 0.05$) вищими, а за шкалою «Тиск» або «Інтенсивність скарг» достовірність відмінностей за t -критерієм Стьюдента становила $P < 0.01$. Середні показники за шкалою «Тиск» в осіб із високою тривожністю становили 25,5 бала, а в іспитованих із низьким рівнем тривожності – 14,2 бали. Така сама тенденція спостерігається по всіх шкалах, щоправда, відмінності за іншими шкалами не так яскраво виражені.

Отримані дані дали підставу зробити припущення, що інтенсивність психосоматичних недомагань певною мірою пов'язана з рівнем як реактивної, так й особистісної тривожності.

Висновки з проведеного дослідження.

За результатами дослідження можна зробити такі висновки: люди з високою особистісною тривожністю мають, як правило, і високу реактивну тривожність. Інтеркореляційний аналіз даних дає підстави зробити припущення, що як реактивна, так й особистісна тривожність тісно взаємопов'язані між собою, що, на наш погляд, указує на спільний генезис цієї властивості в досліджуваних.

Отримані результати інтеркореляційного аналізу, а також аналізу відмінностей середніх величин в осіб із різним рівнем тривожності дає підстави стверджувати, що між тривожністю й досліджуваними психосоматичними недомаганнями існує певний зв'язок. Наші дослідження не дають відповіді на питання, що є першопричиною виникнення психосоматичних недомагань. Залишається невідомо, чи підвищена тривожність є причиною виникнення психосоматичних страждань, чи психосоматичні недомагання є причиною підвищеної тривожності. Але якщо виходити з концепції Ч.Д. Спілбергера, що особистісна тривожність є властивістю певною мірою детермінованою, то можна зробити припущення, що саме вона може впливати на розвиток психосоматичних недомагань. Якраз у цьому у полягає перспектива подальшої роботи в цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 576 с.
2. Белкания Г., Дарцмелия В. Гипертония и прямохождение. *Наука и жизнь*. 1986. № 2.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 528с.: ил.
4. Сандомирский М.Е. Состояние психической адаптации в условиях хронического психоэмоционального стресса в связи с личностно-типологическими характеристиками : дисс. ... канд. мед. наук. Москва, 2000. 289 с.
5. Харченко Д.М. Психосоматичні розлади. Теорії, методи діагностики, результати досліджень : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 280 с.
6. Шульц Л. Язык интуиции. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. 448 с.

7. Spielberger C.D., Gorsuch D.L., Lushene R.E. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 1970.

8. Kharchenko D.M., Chystovska Yu.Yu. Correlation of Anxiety and Psychosomatic Disturbances. *Наука і освіта : науково-практичний журнал Південноукра-*

їнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія «Психологія». 2017. № 9. С. 26–29.

9. Ustun T.B., Sartorius N. Mental Illness in General Health Care: An International Study. *Chichester: John Wiley & Sons. 1995. 235 p.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОСНОВАНИЯ ЭТИКИ И МОРАЛИ

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE FOUNDATIONS OF ETHICS AND MORALITY

Метою роботи є класифікація й типологізація підходів до проблеми підстав і мотивації моральних суджень і вчинків сучасного індивідуума.

Методологічною базою дослідження є теоретичний аналіз основних мотивів морально-етичної поведінки людини, виявлення імпліцитних передумов умовиводів і психологічних переживань у рамках релігійного та матеріалістичного світогляду як визначальних принципів регуляції етики.

У статті розглянута проблема підстав моральних принципів, їх ступеня й відносності впливу на сучасну особистість. Подано аналіз подібності й відмінності полярних світоглядних установок, що стосуються теми моралі. З погляду сучасної християнської теології моральне волевиявлення суб'єкта можливо лише як екзистенціальний акт та елемент суб'єктивного спілкування з Богом, а не форма реакції на страх або комфорт.

Матеріалізм у контексті пошуку об'єктивної реальності породжує моральні положення, які потребують ілюзій. Передусім ілюзії існування об'єктивних моральних суджень, які водночас заперечуються науковим знанням. Щоб досягти необхідної елімінації метафізики, потрібно прийняти, що на рівні психології задоволення і страх є достатні підстави моральних приписів. Однак на практиці навіть секулярна людина продукує метафізичний вимір (гуманістичні цінності). Тоді модуси природних тварин реакцій описуються в категоріях моралі, боргу, честі тощо.

У статті виділено шість типів підстав моралі, позначено переваги й недоліки кожного з підходів.

Кожен смисловий континуум, соціальна фармація, що характеризується релігійно-культурним кодом, має своє ефективну підставу моралі. Отже, ці історичні спроби представити універсальні підстави не могли виявитися задовільними. Типологізація, проведена в статті, може сприяти подальшому вивченню теми.

Ключові слова: еволюціонізм, моральність, етика, релігія, Бог, особистість, матеріалізм, конструктивізм.

The **purpose** of the work is the classification and typologization of approaches to the problem of the foundation and motivation of moral judgments and actions of a modern individual.

The **methods** of the study is a theoretical analysis of the main motives of a person's moral behavior, the identification of implicit prerequisites for inferences and psychological experiences in the framework of a religious and materialistic worldview as the most determining principles of ethics regulation.

The article considers the problem of the foundations of moral principles, their degree and relativity of influence on the modern personality. The analysis of the similarities and differences of the polar worldviews regarding the topic of morality is given. From the point of view of modern Christian theology, moral behavior is possible as an existential act and element of the subjective language of communion with God, not a way of reacting to fear or comfort.

Materialism, in the context of the search for objective reality, creates a position that needs illusions. First of all, the illusions of the existence of objective moral judgments, which at the same time are denied by scientific knowledge. In order to achieve the necessary elimination of metaphysics, one must accept that, at the level of psychology, pleasure and fear are the true foundations of moral prescriptions. However, in practice, a secular man produces a parallel metaphysical world of humanism. This is manifested when the modes of natural animal reactions are described in terms of morality, duty, honor, etc.

The article identifies six types of moral foundation. The advantages and disadvantages of each approach are outlined.

Conclusions: each semantic continuum, social pharmacy, characterized by a religious and cultural code, has its own effective moral foundation. Due to this circumstance, historical attempts to present a universal foundation could not be satisfactory. The necessary typologization carried out in this article can contribute to the further study of the topic.

Key words: evolutionism, morality, ethics, religion, God, personality, materialism, constructivism.

УДК 159.9.01
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.23>

Каргина Н.В.

к.психол.н., старший преподаватель кафедры практической психологии Одесский национальный морской университет

Рубский В.Н.

д.филос.н., старший преподаватель кафедры практической психологии Одесский национальный морской университет

Постановка проблемы. Основания этики всегда вызывали немало дискуссий в среде психологов, философов и общественных деятелей. Ответы, которые выработало человечество, всегда были прекрасны, с одной стороны, и недостаточны – с другой. Ради полноценного понимания всех позиций важно знать плюсы и минусы каждой из них.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследования секулярных и религиозных учёных делают всё больший

акцент на эволюционной составляющей всех психофизических процессов связанных с моралью. Например, блестящая книга Мэтта Ридли «Происхождение альтруизма и добродетели» [16] обосновывает биологическую редукцию всех человеческих актов вплоть до самых «возвышенных». Ту же задачу, но несколько с другой стороны решает новая книга Франса де Ваала «Мораль без религии. В поисках людского у приматов» [20]. Автора можно упрекнуть в том, что он приписывает

подопытным обезьянам человеческие черты, по-человечески интерпретирует их эмоциональность и т.п. Но результаты его исследования всё те же: человек не выходит за принципиальные границы животного мира. Наконец, резонансная книга известного американского учёного когнитивиста Стивена Пинкера «Чистый лист. Природа человека. Кто и почему отказывается признавать её сегодня» [15] подводит итог о потенциалах человеческой природы, которая пролегает для автора в перспективе освоения и внедрения искусственного интеллекта. С. Пинкер открыто противостоит религиозному осмыслению человека. Ещё более противопоставляет религиозное и биологическое основание морали Сиббе Шаап в книге «Прощання із Всемогутнім. Переоцінка етичного життя» [17].

В качестве некоей надпозиции презентуют себя исследования способов моделирования реальности как интересубъективной структуры, генерирующей персональный конструкт реальности. Этот подход переносится и на роль картины мира в той или иной субкультуре, социальной формации, народности, культурной прослойке или целой эпохе развития человечества. Существование такого подхода в социальном конструктивизме как психологическом феномене. Проблематика социального конструкционизма разрабатывалась в основном западными исследователями из области философии, психологии и социологии. Это, прежде всего, работы Кеннета и Мэри Герген, касающиеся эпистемологических моделей взаимодействия с миром [3]. А также работы Ф. Хибберт [6], Д. Вайнберга [10], Э. Локка и Т. Стронга [8], Т. Хьюльма [7], Д. Эльдер-Васса [2], учебник В. Берр [1] и др. В научной полемике реалистов и социальных конструкционистов, которые, как правило, выступают на позициях антиреализма, интересны исследования Я. Хакинга [4], последние статьи Р. Харре [5], а также недавняя докторская монография Е.О. Труфановой [19], которые предлагают критический анализ идеи социальной конструкции и в целом философии социального конструирования.

В ближнем зарубежье в последние годы проблематику оснований этических установок разрабатывали такие учёные, как С.И. Левинова [13], В.А. Дудко [12], которая определила степень влияния знаково-символического продукта на формирование морального сознания человека. С.Г. Сукиасян [18] исследовал проблему основных практических моральных предпосылок сознания в контексте синергетического подхода к анализу личности. Автор исходит из того, что «психическое и материальное представляют собой два различных аспекта одной и той же реальности», коррелируя с которой «психическое может

вести себя подобно не психическому» и наоборот [18, с. 13]. Это полагает морально-нравственные установки в один ряд с физическими законами вселенной. С философско-психологической точки зрения к проблематике подошёл Л.В. Максимов в статье «Моральный долг: проблема обоснования» [14]. Философ выявляет «неправомерное смешение и подмену обоснования – объяснением, морального должествования – другими модальностями, формально обозначаемыми тем же термином» [14, с. 35]. О возможности обоснования моральной установки автор предпочитает говорить «лишь в том случае, если эта процедура совершается внутри уже сформированного морального сознания с его специфическим мотивом должествования» [14, с. 43]. И в целом приходит к несводимости рациональных мотивов нравственности человека.

Эти и ряд других научных публикаций [11; 21] актуализируют давнее противостояние двух глубинных интерпретаций человеческой моральности. Суть её в том, что с точки зрения религиозного измерения человека в рамках материализма мораль повисает в аксиологической невесомости. В данном направлении исследований связь морали и метафизики представляется искусственной. Фигура Бога имплицитно понимается как подпорка для морали, в которой научный дискурс не нуждается. К тому же при обосновании морали богословием страха или выгоды её основания становятся неморальны.

Постановка задания. Целью работы является классификация и типологизация подходов к проблеме основания и мотивации моральных суждений и поступков современного индивидуума.

Методологической базой исследования является теоретический анализ основных мотивов морально-нравственного поведения человека, выявление имплицитных предпосылок умозаключений и психологических переживаний в рамках религиозного и материалистического мировоззрения как наиболее определяющих принципов регуляции этики.

Изложение основного материала исследования. В качестве объединяющей позиции выступает концепция об автономности морали как биологического условия выживания и религии как феноменологического параметра личности. Таким образом, мораль может существовать и без религиозной санкции, так как не является религиозным феноменом вообще, и существует на природных началах: страх и размножение.

С точки зрения современной христианской теологии мораль, чтобы быть свободным волеизъявлением субъекта, возможна только как юродство ради Бога. В постметафизическом и экзистенциальном направ-

лениях христианской теологии XX–XXI веков моральность и вера в Бога имеют следующее соотношение: современный христианин не считает, что, например, воровать это – плохо, невыгодно и т.п. Ему нет необходимости быть наивным в ожидании торжества справедливости или воздаяния за честность. Моральное поведение является для него экзистенциальным актом пред Богом, элементом субъективного языка богообщения, а не способом реализации/подавления страха или внутреннего комфорта. В этом ключе христианин сознательно (волюнтаристски) придерживается нравственных положений своего мировоззрения. В этом контексте если мораль руководствуется иным основанием, кроме абсурда речи, обращённой к Богу, то она неморальна. *«И если любите любящих вас, какая вам за то благодарность? ибо и грешники любящих их любят. И если делаете добро тем, которые вам делают добро, какая вам за то благодарность? ибо и грешники то же делают»* (Лк. 6, 32–33).

История религий и даже одного христианства говорит о дрейфе и относительности моральных предписаний. Это – сильный исторический аргумент против идеологического обоснования морали, но он теряет важность, если моральные принципы есть только персонально выбранный язык общения с Богом, перенаправленный в горизонталь социальных отношений: «любите друг друга».

В нерелигиозном дискурсе свои мировоззренческие проблемы. Некогда ранний К. Маркс в тетради, известной под названием «К критике гегелевской философии права», поставил правильную задачу – отказ от иллюзий как естественного самообмана (опиума), выделяемого сознанием: *«Требование отказа от иллюзий о своём положении есть требование отказа от такого положения, которое нуждается в иллюзиях»* [9, с. 112]. Тем не менее, материализм неизменно порождает положение, которое нуждается в иллюзиях. Прежде всего, иллюзии существования объективных моральных суждений, которые в то же время отрицаются научным знанием. Чтобы достичь необходимой элиминации метафизики, нужно принять, что на уровне психологии удовольствие и страх (наказания, остракизма и т.п.) есть подлинные природные основания моральных табу и предписаний. Однако на практике человек, идентифицирующий себя с атеизмом, не может вполне принять материалистической вселенной. Вместо бихейвиористских реакций: «приятно» и «опасно», в качестве оснований морали используются социальные фикции, которых не существует в эволюционной биологии: «честь», «благородство», «любовь», «долг», «уважение», «достоинство», «ценность», «красота», и т.п. Это – фантомные понятия, влекущие анализи-

рующий мозг в то самое впадение в иллюзии, от которых должен был избавить людей последовательный материализм раннего К. Маркса.

Таким образом, утверждая, что положение об отсутствии Бога как нравственной категории порождает эффект «моральной невесомоти», т.е. делает любые моральные суждения исключительно субъективными, мы говорим не о том, что для моральных суждений обязательно нужен Бог, а о том, что атеизм не может не порождать иллюзий существования объективных моральных оценок, которые сам отрицает. Материалистическая модель мира, как и любая другая, не выходит из того *«положения, которое нуждается в иллюзиях»*.

Как бы ни были уязвимы верующие в своих мировоззренческих построениях, это только сближает их с материализмом, который по необходимости умножает миры, добавляя к физическому мир гуманистических величин, которых нет в детерминированной природе реакций нейронных сетей. Таким образом, даже если допустить, что религиозная вера делает человеческое сознание не вполне адекватным, это не делает атеизм реалистичным мировоззрением.

Метафизический мир гуманизма и справедливости начинается тогда, когда здоровый естественный страх, стремление к размножению, безопасности и субъективным удовольствиям описывается в категориях морали, долга, священности и т.п. Такой способ описания психических явлений по своему характеру являются идеологическим. Например, в тезисе о необходимости саморазвития совершенствование в криминальной области априорно отвергается. Ценность самого совершенствования над личным удовольствием следует из метафизических предпосылок. Они выявляются специфически гуманистическим характером ответов на вопросы типа: почему влиятельное должностное лицо не должно брать взятку, имея безопасную возможность? Не совершеннее ли воспользоваться положением для личной выгоды?

В христианском тезисе о любви присутствует апелляция к тому, что в данном мировоззрении считается онтологической реальностью, – к Богу. Материализм же, утверждая «принципы равенства», «любви» и «справедливости», вынужден скрывать натуральные основания этих понятий, так как в рамках его онтологии они отрицаются. На уровне материалистической психики величие моральных принципов, это – естественный (и полезный) самообман. Религия, кроме естественных регуляторов – страха и удовольствия, вводит понятие Бога как (теоретической/практической) возможности преодоления одномерности материалистического понимания человеческой психики.

Противоположение данных мировоззренческих принципов породило ряд подходов к теории и практике оснований морали. Для их научной типологизации в структуре мировоззрения выделим шесть типов оснований этики, морали и нравственности.

1. **Прагматическое.** Суть его в том, что моральность и благочестие может быть прекрасной инвестицией в человеческое доверие, дружбу и т.п. У доброго и честного человека больше шансов расположить к себе других людей. Хороший имидж работает на него. В этом ключе мораль оказывается социально выигрышной линией поведения. Таким образом, её основанием является выгода, т.е. фактор, находящийся вне этики. И когда при смене обстоятельств выгоднее будет поступить иначе, то аморальное поведение окажется оправданным тем же прагматическим моральности.

2. **Биологическое.** Многое в нашей жизни мы производим ради успешной социализации, реализации своих природных задатков и влечений. В книгах лауреата Нобелевской премии Конрада Лоренца «Агрессия (так называемое «зло»)» и «Агрессия. Человек находит друга» автор доказывает, что даже человеческие дружба и любовь являются модусами животной агрессии в нас. Другие исследователи сравнительной психологии человека и животных многократно и разнообразно подтверждают тезис, что этическое и моральное поведение не только родом из животной древности, но и, по сути, является одной из её форм. Взаимопомощь, эмпатию, альтруизм и даже героическую смерть за друзей мы можем распознавать, если угодно, уже в поведении одноклеточных. На этом основании вырастает биологическое (эволюционное) объяснение приоритета хорошего поведения над плохим, асоциальным, деструктивным.

Однако такое основание оказывается внутренне противоречивым, так как моральные установки типа «не бей слабого» или «не кради» явно противоречат эволюции. В животном мире сильный поедает слабого, хищники захватывают территории друг друга, внутривидовая жёсткая борьба также присутствует. Белки воруют орешки друг у друга, кукушки обманывают простодушных птиц – тем и живут. В человеческой истории воры способствовали созданию сложных систем, вплоть до государства, частной собственности и т.д. Таким образом, обоснование этического поведения через ссылку на эволюцию также обосновывает и неэтическое поведение.

3. **Социально-психологическое** (внушение от культуры) и **бихейвиорально-суггестивное** (внушение от воспитания). По мнению д.ф.н. Л.В. Максимова, «для социализированного индивида моральный мотив

самодостаточен, «первичен» в качестве реально принятого, несомненного субъективного основания, – но не в качестве «первопричины»: как и любые материальные и духовные феномены, он является продуктом действия множества каузальных факторов, закономерно (но не целенаправленно и в этом смысле стихийно) действующих в природе и обществе» [14, с. 45]. Если человека спросить: почему ты поступаешь так-то, он, скорее всего, ответит, что так принято, так поступают все, так его воспитали и так считается правильным, поэтому он тоже так считает. Влияние культурной среды, воспитания и окружения трудно переоценить, но человек, находящийся на перекрёстке идей, может опознать социальные и культурные установки как внешние по отношению к себе. Тогда он заявляет классическое: «А судьи кто?» Таким образом, внушение от культуры и воспитания действуют до тех пор, пока человек не воспримет их как аффекты внешнего влияния среды и социума. Тогда он не перестаёт ощущать их силу, но перестаёт в них верить. Неслучайно преступники, маньяки и асоциалы аргументируют своё поведение той же культурной средой, с которой они борются или мстят.

4. **Прагматико-теологическое.** Его суть: боги накажут, боги вознаградят. У всех на слуху клятва Гиппократова, которой врачи присягают быть честными и т.п., в основании этой клятвы прагматико-теологический страх. Начинается клятва так: «*Клянусь Аполлоном врачом, Асклепием, Гигией и Панакеей и всеми богами и богинями, беря их в свидетели...*». И заканчивается надеждой на то, что соблюдение за клятвы боги вознаградят «*счастьем в жизни и в искусстве и слава у всех людей на вечные времена; преступающему же и дающему ложную клятву да будет обратное этому*». Такое основание этического поведения вызвало подозрение уже у библейского сатаны в книге Иова. Если в основании – морали страх и выгода, то это основание может также сильно обосновать и аморальное поведение. К тому же современность лишила нас веры в Аполлона, Асклепия, Гигию и Панакею, так что перед тем как доверять честности врачей, стоит проверить, верили ли они в этих богов, когда давали клятву им.

5. **Горизонтально-личностное.** Его суть: я беру на себя ответственность перед человеком. Подлинное основание этики возможно только в персональном договоре/связи личностей. Когда я обещаю конкретному человеку, я беру ответственность перед ним конкретно (а не перед мыльными абстракциями типа «Родина», «мораль», «совесть», «человечество» и т.п.). Это – горизонтальное основание этики. Оно совершенно легитимно в рамках общения личностей. Но его недостатком явля-

ется то, что оно ведёт к личностному фашизму («фашо» с итал. – связка, пучок): мы будем предпочитать знакомых людей незнакомым. Например, если бы вы стояли перед дилеммой: смерть одного вашего родственника или 50 никарагуанцев, о которых вы никогда не слышали и не услышите? Ответ всегда складывается в пользу своих, потому что мы их ценим на порядок выше остального человечества. Это естественно для горизонтально личностного основания этики. Мы рассуждаем о достоинстве людей по ряду значимых для нас признаков. В этом случае этика становится клановой, мафиозной, расистской, национально фашистской (связка по признаку нации) или идеологически фашистской (связка по признаку общей идеологии).

6. Вертикально личностное. Его суть: я беру на себя ответственность перед слабым Богом. Вертикальное основание этики есть единственное основание, обеспечивающее всеобщность избранных моральных принципов. Это есть введение моральных норм в личное общение с Богом. Таким образом, человек берёт на себя ответственность перед Богом за соблюдение своевольно взятых на себя моральных принципов. Бог выступает здесь не как каратель, а как иная личность, но имеющая связь со всеми прочими людьми. Тогда мы имеем основания «не бить слабых», «не воровать» и т.п. даже по отношению к тем людям, которых не знаем. Недостатком этой концепции как основания морали является то, не все люди верят в Бога. Только немногий процент верующих может принять идею слабого Бога. Не все осознают условность святости и незыблемости установок культуры и воспитания. В конце концов, не все, удовлетворяясь одним из оснований, интересуются прочими.

Выводы из проведенного исследования. К настоящему моменту исследования психологических и философских оснований этики и морали не могут быть признаны удовлетворительными в некоем объективном смысле. Каждый смысловой континуум, социальная фармация, характеризующаяся религиозно-культурным кодом, имеет своё эффективное основание морали. В силу этого обстоятельства исторические попытки представить универсальное основание оказались неудачными. При перенесении их принципов на современную ситуацию культурной и религиозной полифоничности общества универсальность популярных и маргинальных оснований этики и мотиваторов морали разбивается на отдельные факторы влияния на ту или иную социальную группу. Тем не менее, необходимая типологизация, проведённая в статье, может способствовать дальнейшему изучению темы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Burr V. Social Constructionism. 2nd Edition. London, N.Y. : Taylor & Francis Routledge, 2003. 203 p.
2. Elder-Vass D. The Reality of Social Construction. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 296 p.
3. Gergen K.J. An Invitation to Social Construction. 2nd Ed. London : SAGE Publications Ltd., 2009. 200 p.
4. Hacking I. The Social Construction of What? Cambridge, MA : Harvard University Press, 1999. 261 p.
5. Harré R. Foreword. *Social Constructionism, Discourse and Realism. Inquiries in Social Construction.* London : Thousand Oaks, New Dehli, 1998. P. 11–12.
6. Hibberd F.G. Unfolding Social Constructionism. N.Y. : Springer US, 2005. 210 p.
7. Hjelm T. Social Constructionisms: Approaches to the study of the Human World. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2014. 144 p.
8. Lock A., Strong T. Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 402 p.
9. Twiss T.M. Marx and Engels on Bureaucracy. The Young Marx on Bureaucracy. Trotsky and the Problem of Soviet Bureaucracy. Haymarket Books, 2015. 502 p.
10. Weinberg D. Contemporary Social Constructionism: Key Themes. Philadelphia : Temple University Press, 2014. 214 p.
11. Асадуллаев И.К. Новый материализм. *Социодинамика.* 2013. № 2. С. 379–411.
12. Дудко В.А. Влияние знаково-символического продукта на формирование образовательной среды и развитие морального сознания учащихся. *Психолог.* 2014. № 3. С. 19–59.
13. Левикова С.И. Мораль как неотъемлемый элемент человеческого сообщества и мера человеческого в человеке. *Философская мысль.* 2016. № 11. С. 87–102.
14. Максимов Л.В. Моральный долг: проблема обоснования. *Философская мысль.* 2018. № 12. С. 35–45.
15. Пинкер С. Чистый лист. Природа человека. Кто и почему отказывается признавать её сегодня/пер. сангл. Г.Бородиной. Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. 608 с.
16. Ридли М. Происхождение альтруизма и добродетели. Москва : Эксмо, 2016. 416 с.
17. Сібе Шаап. Прощання із Всемогутнім. Переоцінка етичного життя / пер. з англ. І. Лозовий. Київ : Видавництво Жупанського, 2012. 296 с.
18. Сукиасян С.Г. Проблема сознания: современное состояние проблемы с точки зрения синергетики. *Психолог.* 2016. № 1. С. 13–69.
19. Труфанова Е.О. Субъект и познание в мире социальных конструкций : дисс. ... докт. фил. наук : 09.00.01. Москва, 2017. 298 с.
20. Франс В.М. де Валь. Мораль без релігії. В пошуках людського у приматів / пер. Н. Лисовой. Харьков : Клуб Семейного Досуга, 2018. 272 с.
21. Чумаков В.А. Философия развития – регулятивно-диалектический материализм. *Наука, образование, общество.* 2015. № 2 (4). С. 168–177.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ У ПРОЦЕСІ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF HIGH HEARING SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF MOTOR ACTIVITY

У статті розглядаються психологічні особливості розвитку мовлення старшокласників зі зниженим слухом у процесі рухової діяльності в позаурочний час, які ґрунтуються на використанні спеціально розроблених методів і форм застосування фізичних вправ. Обґрунтовується вплив занять за експериментальною методикою на розвиток мовлення слабочуючих старшокласників на підставі засвоєння фізкультурно-спортивної термінології та розвиток їхньої рухової сфери. Констатується, що систематичне повідомлення мовленнєвого матеріалу дає змогу збагатити словник учнів лексикою і фразеологією, сприяє скороченню термінів засвоєння техніки фізичних вправ. Слабочуючі юнаки засвоюють загальну структуру вправ із використанням словесного мовлення швидко, у термін, співвідносний із терміном навчання їхніх однолітків, які чують нормально. Успішність запам'ятовування спортивної термінології (назв вправ, прийомів, методів) визначається значущістю самих об'єктів у корекційно-виховній роботі із застосування засобів рухової діяльності. Значна частина інформації, яка повідомляється слабчочуючим юнакам у процесі занять на етапі попереднього розучування вправ і прийомів, повинна містити відомості про рухи, які позначаються дієсловами. Труднощі для засвоєння та використання викликають у слабчочуючих учнів слова, які позначають рухові дії. Вправи, виконання яких ґрунтуються на основних елементах інформації, у кінцевому підсумку правильно осмислюються. У зв'язку з цим усне мовлення у фізичному вихованні слабчочуючих посідає провідне місце. Використання розмовного мовлення дає змогу покращити функціональний стан рухового аналізатора і активізувати пізнавальну діяльність слабчочуючих учнів, при цьому активізується діяльність усіх збережених аналізаторів. Особлива увага звертається на використання збереженого в них залишкового слуху.

Ключові слова: психологічні особливості, розвиток мовлення, старшокласники, зни-

ження слуху, рухова діяльність, заклад спеціальної освіти.

The article considers the psychological features of speech development of high school students with hearing loss in the process of motor activity in extracurricular activities, which are based on the use of specially designed methods and forms of exercise. The influence of classes according to the experimental method on the development of speech of deaf high school students on the basis of mastering physical culture and sports terminology and the development of their motor sphere is substantiated. It is stated that the systematic communication of speech material allows to enrich students' vocabulary with vocabulary and phraseology, helps to reduce the time of mastering the technique of physical exercises. Hearing-impaired young people learn the general structure of exercises using verbal speech quickly, in a term commensurate with the term of training of their peers who hear normally. The success of memorizing sports terminology (names of exercises, techniques, methods) is determined by the importance of the objects themselves in the correctional and educational work on the use of motor activities. Much of the information that is communicated to hearing-impaired young people during the pre-learning exercises and techniques should contain information about the movements indicated by the verbs. Difficulties for learning and use are caused by deaf students words that denote motor actions. Exercises, the implementation of which is based on the basic elements of information, are ultimately correctly understood. In this regard, oral speech in the physical education of the deaf takes a leading place. The use of conversational speech allows to improve the functional state of the motor analyzer and to activate the cognitive activity of deaf students, while the activity of all stored analyzers is activated. Particular attention is paid to the use of residual hearing preserved in them.

Key words: psychological features, the speech development, high school students, hearing impairment, motor activity, the establishment of special education.

УДК 376.353: 37.037
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.24>

Колишкін О.В.

к.пед.н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей із різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. Значну частину серед них становлять діти з порушеннями слухової функції, у становленні особистості яких вирішальну роль часто віді-

грає рівень сформованості їхньої комунікативної компетентності.

Відсутність слуху, недостатній розвиток мовлення в дітей зі зниженим слухом зумовлюють більш низьку порівняно з однолітками, які чують нормально, ефективність навчально-педагогічного процесу з фізичного виховання, збільшення терміну навчання в спеціальній школі. Ураховуючи психофізіологічні

особливості слабчучючих юнаків, своєрідність розвитку їхньої рухової сфери, необхідно організувати навчання вправ так, щоб воно справляло комплексний вплив на розвиток індивіда.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень, які проведені А. Мутьєвим, Н. Байкіною, І. Ляховою, дав змогу зробити висновок, що однією з основних причин низького рівня мовленнєвого розвитку юнаків із розладами слуху є недостатня увага до питань навчання мовлення на уроках з фізичної культури, на заняттях у позаурочний час [1; 3]. Для розмовного мовлення, яке юнаки з розладами слуху демонструють на заняттях із фізичного виховання, характерні обмежений запас слів, зокрема недостатнє знання спортивної термінології, численні граматичні помилки, труднощі в розумінні усного та писемного мовлення. Усе це обмежує можливість засвоєння необхідних знань, що негативно позначається на формуванні рухових навичок і розвитку фізичних якостей.

Ознайомлення з практикою роботи спеціальних шкіл, зміст корекційних програм із розвитку мовлення на заняттях із фізичного виховання слабчучючих старшокласників у сучасних умовах дало змогу зробити висновок, що розроблений матеріал недостатньо, на часі вдосконалення й введення нових засобів і методів розвитку мовленнєвої сфери юнаків означеної нозології.

Постановка завдання. Мета роботи полягає у визначенні психологічних особливостей розвитку мовлення старшокласників зі зниженим слухом у процесі рухової діяльності в позаурочний час.

Виклад основного матеріалу дослідження. Заняття з фізичної культури в школі для слабчучючих мають свої особливості. Розлади слуху, недостатній розвиток мовлення створюють значні труднощі під час опанування вправ. Недостатньо розвинуте мовлення слабчучої дитини відбивається на процесі формування рухових умінь і навичок. У свою чергу, їх низьке засвоєння призводить до неправильного розподілу енергетичних ресурсів у процесі життєдіяльності, раннього виснаження та стомленості організму [2].

Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної адаптації дітей із обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання (далі – АФВ). Специфічними завданнями АФВ при туговухості є розвиток вестибулярної функції, зокрема просторової орієнтації, раціональний розподіл фізичних зусиль, досягнення швидкості рухових реакцій і реакцій за вибором, вільне керування темпом рухів, розвиток сили, рухової пам'яті [3; 5].

Розроблена методика корекції рухових порушень слабчучючих юнаків старших кла-

сів передбачала профілактику вторинних відхилень засобами АФВ, які ґрунтувалися на використанні спеціально розроблених методів і форм застосування фізичних вправ (техніко-тактичні дії з настільного тенісу, спільна участь слабчучючих юнаків і їхніх однолітків, які чують нормально, у парних іграх і змаганнях, дозовані силові вправи на основі атлетичної гімнастики, спортивне та прикладне плавання, спеціальні вправи на витривалість: біг, ходьба, вправи на розслаблення).

Під час проведення корекційних фізкультурно-оздоровчих занять за експериментальною методикою слабчучючим юнакам була запропонована до засвоєння лексична група, яка містила назви основних рухів, імітаційних вправ, предметів, необхідного спортивного й технічного обладнання, дієслова руху та прикметники, що характеризували рухи. У практиці фізичного виховання всі спортивні рухи позначаються спортивною термінологією. Кожен із термінів підкреслює сутність рухового акту. Оволодівши уніфікованими спортивними термінами, учні отримують можливість словесно висловлювати сутність руху, який виконується, накопичують рухово-мовний досвід.

Нова інформація пропонувалася у вигляді доступних мовленнєвих конструкцій з обов'язковим використанням української мови, побудованих з урахуванням їх послідовності. Спілкування українською мовою зі слабчучючими юнаками відбувалося протягом усіх етапів експерименту: на констатувальному (анкетування, тестування, проведення занять) та формувальному (навчання, удосконалення, закріплення матеріалу). Для попереднього створення образу й формування уявної моделі вправи, яка вивчалася, використовували показ вправи, пояснення, попередню корекцію помилок на основі графічного запису вправи. Мовлення викладача, звернене до слабчучючих учнів, було чітким, голосним і відзначалося зразковою дикцією.

Для пояснення рухів пропонувалися змішані засоби спілкування: жестово-мімічна, письмова й усна форми. Жестово-мімічна форма спілкування використовувалася додатково до усного пояснення лише на початковому етапі навчання фізичних вправ, які застосовувалися в процесі занять. Відхід від неї призводив до нерозуміння вимог до виконання рухів, збільшення кількості помилок під час виконання фізичних вправ. Усне спілкування українською було основною умовою навчання рухових дій протягом усього періоду проведення формувального експерименту.

Для успішного оволодіння навчальним матеріалом значну увагу приділяли його висвітленню. Учитель займав положення обличчям до учнів, при цьому важливою була відстань між ними. Це набувало особливого,

вирішального значення під час читання мовленнєвого матеріалу з губ. Відстань між тим, хто говорив, і тим, хто читає, повинна була бути не менше ніж 1–2 м. Зручніше за все, коли очі того, хто читає з губ, знаходяться приблизно на рівні рота того, хто говорить. Під час повідомлення учням мовленнєвого матеріалу обирали й інші положення, зручні для читання з губ. При переміщеннях по спортивному майданчику або залу обирали місце, яке відповідало цим вимогам.

Успішність запам'ятовування спортивної термінології (назв вправ, прийомів, їх призначення, опису, методів застосування) визначалася значущістю самих об'єктів у корекційно-виховній роботі із застосування засобів АФВ. Значна частина інформації, яка повідомлялась слабчучим юнакам у процесі занять на етапі попереднього розучування вправ і прийомів, містила відомості про рухи, які позначалися дієсловами. Труднощі для засвоєння та використання викликали в слабчучих учнів слова, які позначали рухові дії. Вони допускали заміну конкретних значень дієслів недиференційованими дієсловами, помилялися в закінченнях дієслів, неправильно оперували дієсловами доконаного й недоконаного виду, не могли використовувати одне й те саме дієслово в різних контекстах. У них виникали труднощі в процесі корекційних фізкультурно-оздоровчих занять через недостатній рівень знання дієслів, які стосувалися техніки вправ. При цьому вони перекручували спеціальні терміни, змінювали слова та словосполучення, відчували труднощі при поєднанні слів, у розумінні словосполучень і речень.

Систематичне повідомлення мовленнєвого матеріалу сприяло збагаченню словника учнів лексикою та фразеологією, скороченню термінів засвоєння техніки фізичних вправ. Використання розмовного мовлення дало змогу покращити функціональний стан рухового аналізатора й активізувати пізнавальну діяльність слабчучих. При цьому активізували діяльність усіх збережених аналізаторів. Особливу увагу звертали на використання збереженого в слабчучих юнаків залишкового слуху. Різні види спілкування використовувалися як допоміжні форми навчання вправ. На заняттях обов'язково використовувалося писемне мовлення – занотовування в зошит-словник спеціальних термінів.

Ефективними засобами та методами на початковому етапі навчання прийомів настільного тенісу, силових вправ, елементів прикладного плавання виявилися наочні та словесні методи. Кожне повідомлення становило інформаційний комплекс, який об'єднував словесні й наочні компоненти, мав спеціальне призначення й застосовувався для передачі інформації, необхідної для забезпечення корекційного

фізкультурно-оздоровчого процесу та адекватної для юнаків означеної нозології, найбільш ефективним і раціональним способом.

Після показу вправи та демонстрації її графічного зображення (рисунок, фото, схеми) повідомлялися назви вправи та її основних елементів (терміни). Юнакам пропонувалося кілька разів повторити їх разом із педагогом (промовляння вголос), відпрацьовуючи навички самоконтролю за мовленням. Під час ознайомлення з технікою нових вправ пропонували відтворити конкретні рухові дії з мовленнєвим узагальненням, просили проаналізувати техніку окремих прийомів і зробити висновок.

Це давало змогу активізувати діяльність сигнальних систем організму, акцентувати увагу на сприйнятті технічної основи вправ, закріпити асоціативний зв'язок між зоровим образом вправи й терміном, який її позначає. Словесні компоненти були спрямовані на передачу методичних прийомів. Методи, які застосовувалися на заняттях, спонукали слабчучих учнів до активної мовленнєвої діяльності, розвивали їхнє слухове сприйняття. Вони передбачали систематичну роботу з уточнення, корекції, актуалізації мовленнєвого матеріалу, набутого ними самостійно, створювали умови для збагачення їхнього мовлення поза спеціально організованими заняттями.

Виконання комплексів вправ відбувалося на основі розмовного мовлення, яке формувалося в процесі навчання. Слабчучі юнаки мали можливість аналізувати, порівнювати, узагальнювати, у процесі занять учні оперували предметами, їх деталями. Вони не тільки засвоювали слова та вислови фізкультурно-спортивної, оздоровчої тематики, а й використовували їх як засоби розумової діяльності. На заняттях прагнули досягти активності процесу мислення, використовували проблемні питання. Включення мовлення в процес практичних занять активізувало спілкування. Систематичні заняття у взаємодії з мовленням сприяли розвитку пізнавальної діяльності.

На цьому етапі мідотримувалися положення, що при туговухості мовленнєві дефекти можуть компенсуватися системою мовлення дитини. Оволодіння звуковим розмовним мовленням як знаряддям спілкування та мислення відкриває необмежені можливості вдосконалення особистості, тим самим розриваючи коло соціальної ізоляції дітей з розладами слуху, а також водночас є одним із найсуттєвіших факторів компенсації порушень слухової функції [4].

У процесі занять з настільного тенісу накопичували лексичний запас із поступовим його ускладненням. Збагачення та розширення словникового запасу слабчучих учнів на позаурочних заняттях були пов'язані з установленням типів лексичних значень слів, їх тематичного групування, розуміння значень

слів і словосполучень, які виражалися лексичними та граматичними засобами, а також із переважним розглядом слова у контексті. Із цією метою слабчучим юнакам було запропоновано письмово скласти словник фізкультурно-спортивних термінів загального та спеціального призначення з настільного тенісу, який перевіряли після кожного заняття.

Умовою проведення занять із настільного тенісу, силової підготовки, спортивного й прикладного плавання, бігових вправ було формування зв'язного мовлення за допомогою опису техніки виконання вправ, прийомів, методики їх застосування в конкретному випадку, визначення впливу на організм юнаків, повідомлення про обладнання, інвентар і їх призначення, пояснення правил змагань.

З метою зміцнення й удосконалення мовленнєвого матеріалу на заняттях з АФВ на етапі формувального експерименту нами також було застосовано тести з використанням комп'ютерних технологій. На підставі матеріалів, які використовувалися під час корекційних фізкультурно-оздоровчих занять, розроблені та закладені в пам'ять ПК навчальні картки, що містили назви вправ, способів їх виконання, скорочений опис методики, назви й опис обладнання, інвентарю з інструкцією щодо їх використання.

На етапі вдосконалення техніки вправ у настільному тенісі, спортивному та прикладному плаванні, проведенні занять з метою розвитку витривалості слабчучим юнакам пропонували до розгляду ілюстрації в посібнику, рисунки, схеми, таблиці, пояснювали значення словесних і наочних компонентів, виділяли ключові слова та словосполучення з галузі спортивної термінології, ставили їм питання.

Для закріплення навчального матеріалу занять слабчучим юнакам пропонувалося домашнє завдання, метою якого було розучування комплексів загальнорозвивальних вправ, унесення своїх корективів, складання письмового плану занять, підготовка до викладення цього матеріалу у власному виконанні як на окремих, так і на спільних заняттях. Учень набував навичок керування групою, чіткого повідомлення мети й завдань занять, демонстрував правильне виконання вправ, робив методичні вказівки на фоні активного, голосного приговорювання команд і повідомлень. Це давало змогу покращити процес засвоєння фізичних вправ і рухів, зрозуміти методику їх застосування, сприяло активізації сигнальних систем організму, розширювало словниковий запас і так допомагало покращити процес мовлення як на заняттях корекційного фізкультурно-оздоровчого спрямування, так і в побутовій діяльності.

В умовах спеціально організованих занять із настільного тенісу, силової підготовки, спортивного та прикладного плавання, ходьби,

бігу, спираючись на конкретну наочну основу, слухове сприйняття, слабчучі юнаки більш успішно оволодівали поняттями, уявленнями та словами, які їх виражають. При цьому рухова активність, виконання фізичних вправ значно сприяли розкриттю значень понять. У цих умовах ми забезпечували необхідне поєднання слова, конкретної фізичної вправи й рухової дії. Фізкультурно-спортивна діяльність узагалі створює реальні умови для оволодіння мовленням з комунікативною метою, тому що в процесі виконання різноманітних фізичних вправ в учнів виникає бажання про щось дізнатися, спитати, щось з'ясувати, розвиваючи природну потребу в спілкуванні.

Вагомим стимулом до виконання фізичних вправ для слабчучих школярів були ігри та змагання. Слабчучих юнаків на заняттях ставили в такі умови, за яких емоційний фон тренування знаходився на високому рівні. Для цього використовували одну з особливостей слабчучих – прагнення до боротьби, у якій вони можуть довести свою перевагу. Створення ігрових і змагальних ситуацій сприяло активізації мовлення та стимулювало розвиток потреби в спілкуванні.

Тривала спільна діяльність слабчучих юнаків і їхніх однолітків, які чують нормально, забезпечувала вдосконалення процесу комунікації та створювала передумови для розширення сфери спілкування між ними, сприяла формуванню мовлення слабчучих як засобу спілкування в процесі занять, використанню слухового сприйняття, удосконаленню вимови. Систематичні вимоги до побудови й оформлення висловлювань, уживання спортивної лексики й термінології, а також до розуміння мовлення, яке до них звернене, були основними умовами їхнього спілкування. Засвоєння в корекційному фізкультурно-оздоровчому процесі мовлення створювало передумови для спілкування слабчучих з однолітками, які чують нормально, сприяло засвоєнню необхідних теоретичних знань із фізкультурно-спортивної тематики, а оволодіння мовленнєвою системою сприяло не тільки активізації пізнавальної діяльності, а й забезпеченню прогресування фізичних якостей.

Мовленнєве забезпечення занять з АФВ є необхідною умовою роботи з дітьми, які мають розлади слуху. У зв'язку з цим від слабчучих юнаків, які займалися настільним тенісом, силовою підготовкою, спортивним і прикладним плаванням і виконували спеціальні вправи на витривалість, у процесі занять вимагали називати вправи й дієслова, які давали змогу вирішувати конкретні завдання занять. Навчання рухам було організовано так, щоб один учень пояснював іншому, як виконувати вправу, а потім виправляв його помилки. Окрім цього, мовленнєвий матеріал забезпе-

чував засвоєння слабочуючими учнями назв обладнання, тренажерів, інвентарю та технічних засобів навчання. Застосування мовленнєвого матеріалу на заняттях адаптивної спрямованості давало можливість вирішувати широке коло завдань: створювати загальне уявлення про вправи, описувати їх техніку, давати методичні вказівки.

Завдання закріплення й удосконалення навчального матеріалу вирішувалися переважно на основі використання мовлення. Закріплення основних положень на заняттях, основу яких становили засоби та методи АФВ, здійснювалося в такому порядку: назва вправи, яка виконується, її виконання, проговорювання назви вправи, наступне виконання вправи з відповідною корекцією з боку педагога.

Результати формувального експерименту підтверджують, що слабчуючі юнаки засвоюють загальну структуру вправ з використанням словесного мовлення швидко, у термін, співвідносний із терміном навчання їхніх однолітків, які чують нормально. Отже, вправи, виконання яких ґрунтується на основних елементах інформації, у кінцевому підсумку, правильно осмислюються. У зв'язку з цим усне мовлення у фізичному вихованні слабчуючих посідає провідне місце.

Виконання комплексів фізичних вправ на основі розмовного мовлення, яке формувалося в процесі навчання, дало змогу засвоїти слова й вислови фізкультурно-спортивної, оздоровчої тематики, систематичні заняття у взаємодії з мовленням сприяли розвитку пізнавальної діяльності. Систематичне повідомлення мовленнєвого матеріалу допомогло збагатити словник учнів лексикою та фразеологією, сприяло скороченню термінів засвоєння техніки фізичних вправ. Використання розмовного мовлення дало змогу покращити функціональний стан рухового аналізатора.

З метою оптимізації навчального процесу впродовж формувального експерименту виявлена найбільш ефективна форма передачі слабчуючим старшокласникам інформації, яка стосувалася розкриття різних форм фізкультурно-спортивної діяльності. Для цього застосовувались такі педагогічні методи: практичні (навчання рухових дій, удосконалення та закріплення, тренування; у процесі силової підготовки – графічний метод передачі інформації), наочні (показ і демонстрація), словесні (пояснення, метод корекції помилок).

Спостереження протягом формувального експерименту показали, що спеціальний слов-

никовий запас спортивних термінів, які означали назви вправ, обладнання й інвентарю, накопичувався слабчуючими старшокласниками повільно внаслідок його обмеженості й проблем із розумінням низки граматичних форм, у зв'язку з чим спостерігалось відставання у формуванні відповідних уявлень. Провідною формою підвищення ефективності корекційного фізкультурно-оздоровчого процесу було застосування усного мовлення в поєднанні зі словесними та наочними методами, яке доповнювалося вказівними жестами лише на початковому етапі навчання фізичним вправам. Завдяки його застосуванню вдалося значно інтенсифікувати процес формування уявлення та уточнення знань слабчуючих про методику занять і техніку виконання вправ, які входили до складу засобів АФВ.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, визначено психологічні особливості розвитку мовлення старшокласників зі зниженим слухом у процесі рухової діяльності в позаурочний час, сутність яких полягає в систематичному повідомленні мовленнєвого матеріалу, що дало змогу збагатити словник учнів лексикою та фразеологією, сприяло скороченню термінів засвоєння техніки фізичних вправ. Використання розмовного мовлення допомогло покращити функціональний стан рухового аналізатора, інтенсифікувати процес формування уявлення й уточнення знань слабчуючих учнів про методику занять і техніку виконання вправ, які використовувалися. Залучення слабчуючих учнів до фізкультурно-спортивної та оздоровчої діяльності готуватиме їх до участі в суспільному житті, справлятиме позитивний вплив на їхню психіку, збагатить їх новими знаннями, уміннями та навичками, сприятиме їхній соціальній інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байкіна Н., Мутьєв А., Крет Я. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков. *Адаптивная физическая культура*. 2003. № 1. С. 3–5.
2. Засенко Н. Основи сурдопедагогіки : навчальний посібник для студ. дефектол. фак. Київ : КПІ імені О. Горького, 1990. 104 с.
3. Колишкін О. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. Макаренка, 2014. 424 с.
4. Хрестоматія з сурдопедагогіки / за ред. Л. Фомічової. Київ, 2003. 262 с.
5. Частные методики адаптивной физической культуры : учебное пособие / под ред. Л. Шапковой. Москва : Советский спорт, 2004. 464 с.

ГЕНЕЗА ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ У СТАРОДАВНІ ЧАСИ

GENESIS OF GENDER EQUALITY IN ANCIENT TIMES

У статті розглядається генеза розгортання явища гендерної рівності в контексті історичного становлення людської спільноти. Підкреслено важливість знань культурно-історичного характеру для науковців-психологів. Зазначено про необхідність вивчення будь-якого психологічного феномену з опорою на історичну ретроспективу та з урахуванням соціальних умов розвитку й виховання людини. Визначено, що в більшості періодів людство розвивалося за лінією патріархату («влади батька»). Однак у первісні часи влада належала жінкам (матріархат) і характеризувалася материнським правом, наслідуванням спадку за жіночою лінією, наявністю групової форми шлюбних відносин. Акцентовано увагу на питанні гендерної нерівності в результаті становлення андроцентричного суспільства. Підкреслено, що в стародавні часи панувала ідея біодетермінізму (коли відмінності між жінками й чоловіками, у тому числі психологічні, мають природний характер). Зазначено, що епоха Античності характеризується рабовласництвом і ставленням до жінки, як до нижчої істоти. Визначено, що більшість філософів тих часів сприймали наявну нерівність як даність, що не потребує переосмислення. Навпаки, наголошували на необхідності блокування жінок у їхньому прагненні до участі в громадському житті (Аристотель, Сенека). По-іншому бачив роль жінки Платон, який в описі ідеальної держави змальовує устрій, за якого всі мають рівні права й можливості. Свої передові ідеї щодо гендерної рівності він черпав із думок свого вчителя Сократа.

Також зазначено про важливість мистецтва, особливо театру, для презентації досвіду жінок й актуалізації питання рівних прав для широкої аудиторії. Окреслено різницю у проявах гендерної рівності в грецьких містах-полісах (на прикладі Афіні і Спарти). Підкреслено, що жінки-гетери (найвідоміші – Аспасія, Салфо) здійснили вклад у боротьбу за права жінок й актуалізацію питання гендерної рівності. Описано явище інфантициду (дитовбивства), яке активно реалізовувалося в країнах Давнього Сходу та в більшості випадків було спрямовано на дітей жіночої статі.

Ключові слова: гендер, генеза, гендерна рівність, матріархат, патріархат, античність, стародавні часи.

The article considers the genesis of the development of the phenomenon of gender equality in the context of the historical formation of the human community. The importance of cultural and historical knowledge for psychologists is emphasized. It is noted about the need to study any psychological phenomenon based on historical retrospect and taking into account the social conditions of human development and education. It is determined that the vast majority of periods of human development developed along the lines of patriarchy ("father's power"). However, in primitive times, power belonged to women (matriarchy) and was characterized by maternal law, inheritance of the female line, the presence of a group form of marital relations. Emphasis is placed on the assertion of gender inequality as a result of the assertion of an androcentric society. It is emphasized that in ancient times the idea of biodeterminism prevailed – the differences between women and men (including psychological) are natural. It is noted that the era of Antiquity is characterized by slavery and the attitude to women as a lower being. On the contrary, they stressed the need to block women in their desire to participate in public life (Aristotle, Seneca). Plato saw the role of women differently, describing in the description of the ideal state a system in which everyone has equal rights and opportunities. He drew his advanced ideas on gender equality from the thoughts of his teacher Socrates. The importance of art (especially theater) for the presentation of women's experience and the actualization of equal rights for a wide audience is noted. The difference in the manifestations of gender equality among the Greek cities-polises (on the example of Athens and Sparta) is outlined. At the same time, it is determined that heterosexual women (the most famous are Aspasia and Sappho) have made a contribution to the struggle for women's rights and the issue of gender equality. The phenomenon of infanticide (infanticide) is described, which was actively implemented in the countries of the ancient East, and which in most cases was aimed at female children.

Key words: gender, genesis, gender equality, matriarchy, patriarchy, antiquity, ancient times.

УДК 159.922.8-057.875:378
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.25>

Костіна Т.О.

к.психол.н., доцент,
докторантка кафедри психології
Університет Григорія Сковороди
в Переяславі

Постановка проблеми. Дослідження будь-якого психологічного явища має відбуватися з урахуванням історичних, політичних, соціально-економічних компонент, які впливають на розгортання й існування феномену. Людина – це частина суспільства, його продукт, що стає особистістю саме через взаємодію з соціальним (на цьому наголошував Л. Виготський у своїй культурно-історичній концепції) [8]. Оскільки психічне існує неізолювано й обумовлюється значною кількістю чинників, від біологічних до соціальних (у

широкому сенсі цього слова), варто пам'ятати про необхідність усвідомлення механізмів і факторів, які спричиняють розгортання тих чи інших явищ. Такий аналіз допоможе зрозуміти феномен, визначити можливі перспективи його руху, здійснити протидію (корекцію) негативних наслідків. Це означає, що вивчення будь-якого психологічного факту має спиратися на історичну ретроспективу, визначаючи його генезу, враховуючи соціальні умови розвитку й виховання людини (генетичний підхід за С. Максименко) [15; 14].

Становлення психології має свою специфіку: довгий час вона була в лоні інших наук, насамперед філософії. Для нас це означає, що вивчення генези гендерної рівності буде спиратися на відкриття, що були зроблені філософами, митцями, політичними діячами, які на той час не називали себе психологами, однак фактично репрезентували психологічні погляди. Про це красномовно свідчить перший психологічний трактат «Про душу» давньогрецького філософа Арістотеля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукові розробки у сфері гендерних досліджень мають широке коло: від економічних наук до медичних. Дослідження первісних суспільств і відкриття явища матріархату було реалізовано в працях Ж.-Ф. Лафіто, І. Баховена, Л. Моргана [25].

Проблематика гендерної рівності й аспекти її генези були висвітлені в працях істориків, культурологів, соціологів, економістів. Варто згадати наукові доробки таких діячів науки, як Ю. Андреев (гінекократія) [1], Л. Ахметова (жінки в античності) [5], О. Вороніна (основи методології гендерних досліджень) [7], А. Голубков (дослідження мізогінії) [9], Ф. Енгельс (походження сім'ї) [25], А. Лосєв (антична література та роль жінки в ній) [13], В. Корженко (гендерні відносини в античному суспільстві) [10], В. Мархінін (порівняльний аналіз жіночого існування в містах Афіни та Спарта) [16], Т. Марценюк (соціальні аспекти гендерної (не)рівності) [17], Ю. Обідіна (гендерні ролі в античному полісі) [18], Л. Селіванова (гендерні дослідження в антикознавстві) [20], О. Шибаршина (гендерні моделі міфологічних систем) [22], E.R. Dodds (психологія ірраціонального в Стародавній Греції) [26], В. Goff (переосмислення ролі жінок в епоху Античності) [27].

Постановка завдання. Проблематики, що мають значне соціальне й історичне навантаження, мають бути висвітлені з високим рівнем достовірності й неупередженості, обґрунтовані й підтверджені історичними фактами; повинні мати високий рівень осмисленості феномену, що вивчається. Саме тому в нашій статті ми спрямовуємо науковий пошук на висвітлення розгортання гендерної проблематики (наявність гендерної рівності/нерівності) в історичному контексті розвитку людства (на прикладі стародавніх часів).

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення генези гендерної рівності має відбуватися на всіх історичних етапах розвитку людства. Однак, враховуючи обмеження щодо обсягу наукової праці, ми зосередимося на найбільш яскравих проявах тих часів, що стосуються предмета дослідження – гендерної рівності. Зауважимо, що більша частина історичних періодів характеризується патрі-

архальним устроєм, який значною мірою обумовлював підходи до розуміння ролі жінки в суспільстві та питання гендерної рівності. Разом із тим історії людства відомий період (первісне суспільство), що характеризується як матріархат – форма організації спільноти, за якої влада належала жінкам. Вивченням матріархату займалися Ж.-Ф. Лафіто (ввів термін «гінекократія»), І. Баховен (теорія материнського права), Л. Морган (універсальність материнського роду) [25]. Головними ознаками матріархату називають такі: материнське право (діти визначалися за матір'ю, а не за батьком), наслідування й розподіл власності за лінією жінок, групова форма шлюбних відносин. Зміни в устрої первісної спільноти в результаті розвитку продуктивних сил сприяли виникненню патріархату («влади батька»), який супроводжував людство протягом наступних історичних періодів [25].

Дослідження генези гендерної рівності вимагає звернення до колись європейської цивілізації – епохи Античності. Філософи й мислителі того часу порушували питання рівності, в тому числі гендерної. Вивчення становища жінок того часу показало, що в більшості випадків доречно говорити про гендерну нерівність. Головними атрибутами тогочасного суспільного устрою було панування володарів над рабами (рабовласництво) й панування чоловіків над жінками [16]. Раби (чоловіки й жінки) були однаково обмежені у свободі. Тоді як прояв свободи вільних громадян полісів було виключно правом чоловіків. Жінки повністю залежали від представників чоловічої статі (батька, брата чи чоловіка), вони не мали права голосу та права обиратися на будь-які посади, не могли бути власницями майна. Чоловіки повністю розпоряджалися жінками, як своєю власністю. Практично все життя жінки проводили вдома, в жіночій частині (гінекеї); спілкування жінок і дівчат з іншими чоловіками (не з родини) обмежувалося. Освіту дівчата теж отримували вдома: шкіль для дівчат у той час не було; головною метою навчання було формування вмінь і навичок для ведення домашнього господарства. Головною метою жінки вважалася народження дітей і догляд за ними [20].

Як зазначає В. Мархінін, відчуті певну свободу від домашнього контролю й чоловіків жінки могли, беручи участь у святкуваннях і ритуалах поклоніння богам. Та навіть тут здійснювався контроль: спеціальні посадові особи – гінекономи (від грец. *gune* – жінка та *nomos* – закон) слідували за дотриманням закону про жінок [16]. Нерівність між чоловіками й жінками, коли більшість привілеїв надавалася чоловікам, була нормою для епохи Античності.

У більшості випадків мислителі підтримували ідею наявної гендерної нерівності, підґрунтям якої вони бачили природну (біо-

логічну) відмінність між жінками й чоловіками. Так, Арістотель стверджував, що жінка за своєю природою – раба чоловіка, яка має скорятися своєму пану [4]. Чоловік є істотою вищою, ніж жінка, тому він має володарювати, а жінка – підкорюватися. Раб і жінка належать пану, чоловіку-елліну, як його «живі знаряддя», що мають чітко визначене призначення (для жінки це «творчість природи», тобто народження потомства) [16]. Чоловік – це норма, жінка – це відхилення від неї. Отже, бачимо в поглядах Арістотеля класичний приклад андроцентризму – ототожнення чоловічого досвіду як загальнолюдського [6].

Яскравим прикладом наявної гендерної ієрархії, що панувала у Давній Греції, є вислів Фалеса Мілетського, у якому він дякує богу за те, що він народився людиною, а не твариною; елліном, а не варваром; чоловіком, а не жінкою [23]. Бачимо, що жінка, на протигагу чоловікові, ставилась на один рівень із варварами й тваринами.

По-іншому бачив роль жінки Платон. У своїй праці «Держава» він описує ідеальний державний устрій, у якому всі мають рівні права та можливості. Платон фактично одним із перших в історії людства порушує питання пошуку причин нерівності. Він доходить висновку, що жінки є пригнобленими не через свою «природу» (на чому наголошував Арістотель), а через соціальний устрій, який спричинює це поневолення й підтримує чинний порядок за допомогою відповідних законів. Платон підкреслював роль помилкових упереджень, стереотипів щодо природи жінок, що є підґрунтям для підтримки на рівні соціального устрою, справедливо зауважував, що однакові природні властивості можуть зустрічатись у живих істот як чоловічої, так і жіночої статі. І за своєю природою як жінки, так і чоловіки можуть брати участь у всіх справах (у тому числі державних) [19]. Таким чином, бачимо, що давньогрецький філософ вдало підмітив визначальну роль індивідуальних психологічних особливостей особистості, а не її статевої приналежності. Крім того, Платон зазначав, що велика кількість жінок у всіх відношеннях є кращими за багатьох чоловіків. За такі погляди Платона іноді називають творцем першої феміністичної теорії [16]. Філософ також відомий тим, що запропонував поняття «андрогін», яким затверджував ідею про взаємодоповнюваність статей. Своєї ідеї рівності Платон вбачає у філософії свого вчителя Сократа, який стверджував, що жінки й чоловіки розділяють одні й ті самі цінності, а отже, мають однакову природу. Тож філософ зазначав, що жінки повинні мати можливість брати участь у політиці держави [2].

Одним із філософів, який також підкреслював важливість ролі жінки для суспільства, був Піфагор. У його школі навіть було засновано

жіночий філіал, де жінки отримували знання про обряди й сакральні заповіді своїх обов'язків. Піфагор зауважував про необхідність рівності жінок і чоловіків. Разом із тим філософ стверджував, що в жінок і чоловіків різне призначення. Призначення жінки – це сім'я, жінка має сприяти побудові гармонійних стосунків у своєму родинному оточенні [22]. Тож, незважаючи на прогресивність Піфагора в залученні жінок до освіти, мислитель не зміг вийти за межі усталених гендерних стереотипів.

Ідеї про необхідність гендерної рівності були озвучені у творах мистецтва, насамперед у трагедіях, які демонструвалися в давньогрецькому театрі. Саме через твори митців того часу актуалізувалося («озвучувалося») питання рівності між чоловіками й жінками (яке, на той час не було в центрі уваги полісів і їхніх громадян). Зокрема, лейтмотив гендерної рівності/нерівності знаходимо в трагедіях Есхіла, Софокла та Евріпіда, в комедіях Арістофана [18]. Попри це твори мистецтва часто мали наслідком утвердження негативних гендерних стереотипів щодо жінок. Так, поет тих часів Гесіод своє ставлення до жінок відобразив у красномовних висловах, як-от: «Хто вірить жінці, той вірить нічному крадію», «Краще від доброї жінки нічого не буває на світі, але нічого немає жахливішого за недобру дружину» [13]. Митець стверджував, що роль жінок у світі – не більше ніж прокляття людства [18]. Також Гесіоду приписують твір «Каталог жінок», де він висвітлює генеалогію героїв, які народилися в результаті стосунків богів і вродливих жінок [24].

Серед давньогрецьких міст-полісів у гендерному питанні вирізнялася Спарта, оскільки в цьому місті жінки мали більше свободи (однак це не поширювалося на право голосу й можливість брати участь у політичному житті міста). Свобода проявлялася в можливості жінок вільно пересуватися містом, мати доступ до освіти, займатися гімнастичними вправами, мати частину грошей за проданий урожай із земельного наділу сім'ї [10]. Така свобода спартанських жінок дуже негативно оцінювалася Арістотелем, водночас Платон вбачав у цьому приклад ідеї рівності, яку він описував в «ідеальній державі» [1].

Варто зазначити, що сьогодні є вчені, які намагаються переосмислити роль і значення жінок в епоху Античності. Величезною трудностю таких досліджень є те, що жінки не залишили після себе письмових джерел, а наявні тексти демонструють уявлення чоловіків про жінок. Одним із важливих напрямів є вивчення ритуалів, обрядів і магічних дій, які мали важливе значення для формування нових соціальних можливостей для жінки (вихід за межі приватного будинку, присутність у соціальному просторі) [27].

Цікавим фактом є наявність у Стародавній Греції такого явища, як інститут гетер – жінок, що були освіченими, вели досить вільний спосіб життя, були розкутими у спілкуванні з чоловіками. У будинках гетер збиралися чоловіки, які хотіли поспілкуватися з жінками, що мали гострий розум і були обізнані у філософії. Однак варто пам'ятати, що окрім розмов гетери надавали й сексуальні послуги. Зауважимо, що гетери мали право вибору своїх партнерів і їхній статус був значно вищий, ніж повій. Разом із тим мати економічну незалежність їм давало змогу «спілкування» (у широкому сенсі цього слова) з заможними та впливовими чоловіками. Варто підкреслити, що жінки-гетери (найвідоміші – Аспасія, Сапфо) здійснили вклад у боротьбу за права жінок й актуалізацію питання гендерної рівності [5].

Приклад гетер засвідчує різні підходи у вихованні жінок: одних привчали бути «домашніми» (дружинами), інші мали бути освіченими, фізично красивими, достойними співрозмовницями для чоловіків (гетери). Тобто бачимо дихотомію, розподіл соціальних жіночих ролей, коли одні жінки в першу чергу мусили виконувати своє біологічне призначення (бути матерями), а інші мали бути гарними для чоловіків. Дещо схоже знаходимо й у сучасному суспільстві: рольовий конфлікт «дружина-мати vs сексуальна партнерка» часто розподіляється по різних жінках і не суміщається в одній, що породжує процес неприйняття жінки як цілісної особистості й закладає підвалини для гендерної нерівності.

Одним із відомих філософів, що пристав на мізогінічні позиції, був Сенека, якому належить вислів «народжені для підкорення» – саме так характеризував жінок мислитель [9]. Відомий лікар Гален в результаті аналізу фізіологічних відмінностей жінок і чоловіків доходить висновку, що жіночі статеві органи – це деформовані чоловічі органи й загалом жінки – це сптворені чоловіки [9].

Патріархальні норми закріпачення жінки також знаходимо й у Стародавньому Сході, де народження хлопчика було радісною подією, а дівчинки, навпаки, небажаним явищем, оскільки це означало матеріальні витрати на придане. Через це досить часто практикувався інфантицид (дітовбивство) відносно новонароджених дівчат. Жінки також мали підкорюватися чоловікам і були залежними від них; їхнє життя концентрувалося в приватному секторі соціального устрою.

Висновки з проведеного дослідження. Проведений аналіз засвідчує, що жінки й чоловіки в стародавні часи мали нерівні права. У суспільстві й науковій думці панувала ідея про психологічні відмінності між чоловіками й жінками, обумовлені природою, а тому не можуть бути змінені (біодетермінізм).

Жінки та їхній досвід належали до приватного сектору, а головна жіноча місія – продовження роду. Публічний простір і влада належала чоловікам, які розпоряджалися також жінками. Філософсько-психологічні ідеї мали андроцентричне спрямування та знайшли подальше відображення на інших етапах розвитку людства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев Ю.В. Спартанские гинекократии. *Женщина в античном мире* : сборник статей. Москва : Наука, 1995. 275 с.
2. Антична Греція : Проблеми розвитку полісу. Т. 1–2. Москва : Наука, 1983. 320 с.
3. Аристотель. О возникновении животных. Москва ; Ленинград : Изд-во Академии наук СССР, 1940. 250 с.
4. Аристотель. Политика. *Аристотель. Сочинения* : в 4 т. / пер. С.А. Жебелева. Т. 4. Москва : Мысль С. 376–644.
5. Ахметова Л.С. Жінки в античності. URL: www.S:DocumentsandSettings (дата звернення 23.07.2020).
6. Воронина О.А. Гендер. *Словарь гендерных терминов*. Москва : Информациа XXI век, 2002. С. 20–24.
7. Воронина О.А. Основы гендерной теории и методологии. *Теория и методология гендерных исследований* : курс лекций / под общ. ред. О.А. Ворониной. Москва : МЦГИ – МВШСЭН-МФФ, 2001. С. 101–105.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва, 1999. 351 с.
9. Голубков А.В. «Опыты» М. де Монтеня: между мизогинией и галантностью. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2017. № 1. Ч. 2. С. 21–23.
10. Корженко В.В. Гендерні відносини: філософські ідеї та соціальні практики в античному суспільстві. *Розвиток системи державного управління в Україні*. № 1(60), 2018. С. 1–7.
11. Кривошти Н.А. Демографічні та психологічні аспекти деяких жіночих образів у грецькій ліриці і драматургії VII–V ст. до н. е. *Жінки в античному світі*. Москва : Наука, 1995. С. 63–74.
12. Куманецкий К.М. История культуры Древней Греции и Рима. Москва : Высшая школа, 1990. 456 с.
13. Античная литература / А.Ф. Лосев и др. Москва : Просвещение, 1986. С. 63.
14. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ, 2006. 255 с.
15. Максименко С.Д. Генеза психологічного становлення особистості. *Проблеми сучасної психології*. Т. 1., 2008. С. 3–15.
16. Мархинин В.В. Античная Греция: идея гендерного равенства. *Философская мысль*. 2016. № 7. С. 23–48. DOI: 10.7256/2409-8728.2016.7.19628.
17. Марценюк Т. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. Київ : Основи, 2017. 256 с.
18. Обидина Ю.С. Специфика гендерных ролей в античном полисе: роль греческой драмы в становлении женской идентичности. *Гуманитарные науки*. Т. 8. Вып. 2 (56). 2017. С. 150–153.

19. Платон. Государство. Диалоги / Платон ; пер. с древнегр. С.Я. Шейнман-Топштейн ; под ред. А.Ф. Лосева. Москва, 1986. С. 8–114.
20. Селиванова Л.Л. Гендерные исследования в антиковедении. *Адам и Ева. Альманах гендерной истории*. Москва, 2007. № 14.
21. Суриков И.Е. Адам и... Адам. К вопросу о специфике гендерных ролей в условиях античного греческого полиса. *Адам и Ева. Альманах гендерной истории*. Москва, 2006. № 12. С. 23–47.
22. Шибаршина О.Ю. Гендерные модели мифологических систем Европы и современность. *Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации*. 2014. № 203. С. 85–90.
23. Шибаршина О.Ю. Эволюция представлений о сущности мужчины и женщины в античной философии. *Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации*. 2015. № 215. С. 94–98.
24. Эллинские поэты / пер. с греч. В.В. Вересаева. Москва : Художественная литература, 1963. 407 с.
25. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. Москва : Политиздат, 1986. 256 с.
26. Dodds E. R. *The Greeks and the Irrational*. Berkeley-Los-Angeles, 1959. 336 с.
27. Goff B. *Citizen Bacchae: Women's Ritual Practice in Ancient Greece*. California, 2004. 400 p.

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

INFLUENCE OF THE FAMILY FORMATION OF PERSONALITY

Особливого значення в статті надається ролі сім'ї та сімейних відносин у формуванні гендерної ідентичності особистості як у повсякденному житті, так і у спортивній діяльності. Важливим агентом у навчально-виховній роботі індивіда є сім'я. Сімейне середовище сприяє всебічному гармонійному розвитку, утворює інтимний, особистий світ людини. Психологічний клімат сім'ї впливає на формування гендерної ідентичності особистості, визначаючи її життєвий шлях. Проблема розвитку ідентичності, емоційної й інтелектуальної сфер особистості є дуже актуальною. Процес формування особистості дитини, підлітка чи юнака характеризується не лише інтелектуальним розвитком, тобто набуттям нових знань і умінь, а й виникненням у них нових потреб й інтересів для досягнення внутрішньоособистісної та міжособистісної гармонії. Сім'я є тим первинним соціальним середовищем для особистості, з яким вона безперервно контактує впродовж усього життя. Вміння налагодити дружні, довірливі відносини з батьками сприяє вихованню в дитини бажання будувати й досягати поставлених цілей.

Сім'я відіграє важливу роль у формуванні характерологічних якостей особистості: духовно-моральних (совісність, чуйність, альтруїзм, відповідальність); креативно-інтелектуальних (креативність, гнучкість, швидкість мислення); емоційно-вольових (емоційність, вразливість, експресивність, саморегуляція поведінки, а саме цілеспрямованість, самостійність, рішучість, наполегливість, сміливість, витримка, самовладання, дисциплінованість); комунікативних (товариськість, довіра, увага до людей); психосоматичних (активність, стресостійкість). Виховний процес сім'ї чинить значний вплив на мисленнєві операції: вміння розмірковувати, логічно й послідовно викладати свої думки, орієнтуватися на здоровий глузд, формулювати судження, робити висновки, висувати припущення, вести бесіду, виявляти інтерес до нової інформації, до розв'язання проблемних ситуацій, до розкриття сутності подій і явищ.

Ключові слова: гендер, ідентичність, ідентифікація, гендерна соціалізація, гендерна роль, маскуліність, фемініність.

This article devotes much attention to a role of a family and family relationship in formation of gender identity both in everyday life and in sports. Family plays an essential role in educational activities of the individual. Family environment promotes comprehensive and well-balanced development as well as forms the intimate personal world of an individual. The psychological climate of the family affects the formation of gender identity of the individual, thus determining their life path. The issue of development of identity, particularly their emotional and intellectual spheres, is topical nowadays. The process of formation of a child's, adolescent or young personality does not only base on intellectual development (acquisition of new knowledge and skills), but also the emergence of needs and interests to achieve intrapersonal and interpersonal harmony. Family is the primary social environment for the individual to keep a lifelong contact with. The ability to build friendly and trusting relationships with parents contributes to the eagerness of a child to achieve their goals.

Family plays an important role in the formation of character traits such as: spiritual and moral (conscientiousness, sensitivity, altruism, responsibility); creative-intellectual (creativity, flexibility, speed of thinking); emotional-volitional (emotionality, vulnerability, expressiveness, self-regulation of behavior: purposefulness, independence, determination, persistence, courage, endurance, self-control, discipline); communicative (sociability, trust, attention to people); psychosomatic (activity, stress resistance). The educational process of the family influences mental operations: an ability to ponder, express their thoughts logically and consistently, use their common sense, form judgments, draw conclusions, make assumptions, keep a conversation, show their interest in learning, to solve problems, to reveal the essence of events.

Key words: gender, identity, identification, gender socialization, gender role, masculinity, femininity.

УДК 796.093:159.923+316.356.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.26>

Курдибаха О.М.

к.психол.н., викладач кафедри психології і педагогіки
Національний університет фізичного виховання і спорту України

Постановка проблеми. Умови інтенсивної трансформації суспільства спонукають сучасну особистість чинити динамічний вплив на розвиток індивіда. Усі ці обставини потребують привернення уваги до проблеми розвитку особистості, зокрема до аналізу гендерної соціалізації як процесу, що регулюється соціально-нормативною системою культури суспільства.

Система сімейного виховання має бути максимально пристосованою до запитів і потреб дитини, щоб забезпечувати психологічний комфорт, особистісну значущість. Це дає можливість кожному одержувати різнома-

нітні орієнтації в системі соціальних і духовних цінностей, а також взаємин із соціумом.

Сімейне виховання як педагогічне явище нерозривно пов'язане з культурою соціуму, потребує переосмислення, корегування концептуальних позицій, зокрема й у питаннях гендерної соціалізації підлітків, що забезпечує широку можливість розкриття індивідуального досвіду, самовизначення, самоактуалізації особистості дівчини/хлопця [4, с. 30–39].

Проблема розвитку ідентичності, емоційної й інтелектуальної сфер особистості є дуже актуальною. Процес формування дитячої, підліткової чи юної осо-

бистості характеризується не лише інтелектуальним розвитком, тобто набуттям нових знань і умінь, а й виникненням у них нових потреб й інтересів для досягнення внутрішньоособистісної та міжособистісної гармонії.

Недооцінка потреб і вимог дітей, підлітків, юних осіб призводить до дисгармонії, зменшення бажань і спонукань особи в будь-якій діяльності, розвитку агресії як до сім'ї, оточення, так і до навколишнього середовища в цілому.

Постановка завдання. У своєму дослідженні ми намагалися довести, що головну роль у набутті дитиною, підлітком і юнаком необхідних для життя в суспільстві рис відіграє його сім'я, що гармонійна повна сім'я сприяє становленню психологічної статі й формуванню адекватних статевих ролей, а несприятливий емоційно-психологічний клімат у сім'ї негативно позначається на статевій соціалізації дітей обох статей, але особливо небезпечним є для гендерних орієнтацій хлопчиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиваючись як особистість, діти, підлітки, юні особи функціонують як зацікавлений партнер спілкування, як носій самосвідомості, індивідуального започаткування. Індивід формує й розвиває свою власну природу, привласнює та створює предмет культури, входить у коло значущих для неї людей.

Головні завдання реалізації особистісно орієнтованої моделі сім'ї – розвивати в індивіда самоактивність, відповідальність, здатність до самовизначення в життєвому просторі відповідно до вікових можливостей, вчитися цінувати природу, рукотворний світ, людей і самого себе [3, с. 23–24].

На формування особистості впливають етнічні, релігійні та класові варіації гендерних ролей і відповідні їм соціальні очікування. Дослідження процесу гендерної соціалізації передбачає визначення й аналіз не лише соціальних гендерних стереотипів, а й усього гендерного аспекту соціально-нормативної системи суспільства, яка визначає гендерні властивості людей. Фоном, на якому розгортаються взаємини підлітків з однолітками, є їхні стосунки з сім'єю. Реакція підлітків на однолітків опосередковується звичаями та традиціями культури, у якій вони вирости. Ці звичаї й традиції пов'язані з низкою чинників, які визначають статус сім'ї в суспільстві. Вміння налагодити дружні стосунки набувається значною мірою в сім'ї. Є тісний зв'язок між сімейними стосунками й соціальною адаптацією підлітків. Спостереження за дівчатами підліткового віку вказують на значущість почуття близькості до своєї сім'ї, що впливає на ступінь безпосередніх контактів з однолітками. Ті з них, які відчували тісний зв'язок зі своїми батьками, були здатні потім встановлювати взаємоприйнятні дружні стосунки. Ті ж, хто стверджував, що

члени їхньої сім'ї ізольовані один від одного, подібні стосунки зав'язували значно рідше.

Хоча, як відомо, в підлітковому віці залежність дітей від батьків послаблюється, вплив сім'ї на процес соціалізації дітей залишається одним із визначальних. Згідно з одним зі стереотипів усі підлітки перебувають у стані конфронтації з батьками та їхніми цінностями. Проте це не зовсім так. Дійсно, юність – це час, коли діти починають прагнути незалежності. Без здатності приймати рішення й самому відповідати за свою долю підліток не зможе стати зрілою особистістю. Однак є суттєва різниця між становленням емоційної й соціальної незалежності підлітків і неприйняттям ними батьків і батьківських цінностей. У багатьох роботах представників соціальної теорії науці автори вважають батьків найбільш важливими дорослими в житті підлітка. Серед осіб, які чинять вплив на особистість, називаються брати, сестри, тьоті, дяді [4, с. 30–39].

Велику роль у розвитку особистості відіграє спілкування. Спілкування між людьми є способом трансформації зовнішніх соціально-культурних умов у внутрішню структуру особистості. Ставлення індивіда до навколишнього світу завжди опосередковується спілкуванням з іншими людьми. Прагнення до спілкування з сім'єю, товаришами, учителем, тренером саме по собі може бути сильним мотивом навчання й водночас сприяти зміцненню в психологічному плані. Саме завдяки відносинам, які складаються за навчального процесу, й у спілкуванні відбувається становлення особистості в моральному й соціальному контексті. У спілкуванні з однолітками підліток отримує можливість:

- збагачення емпатійних навичок, вміння розділяти з іншими спільні заняття, інтереси й почуття;

- налагодження контактів з протилежною статтю й засвоєння гендерних ролей;

- становлення автономності підлітка, його незалежності від дорослих, отримання досвіду набуття прийняттого соціального статусу.

Тому сформована особистість – це результат того, що передається їй іншими людьми.

Проблемі розвитку особистості багато уваги приділяли: П.М. Якобсон, А.П. Стрелкова, О.Л. Кононко й багато інших дослідників. Аналіз психолого-педагогічних досліджень і науково-методичної літератури з проблеми гармонійного розвитку сучасних дітей, підлітків і юних осіб свідчить, що серед факторів гендерної соціалізації сім'я є важливішим і найвпливовішим елементом. Саме сімейне середовище чинить вагомий вплив на всебічний розвиток особистості та є підтримкою в постановці й досягненні цілей у діяльності особи. Від того, які вимоги висуває оточення до дитини, які завдання перед нею ставить і якого рівня

активності досягає, залежить формування в неї конкретних характеристик особистості. Проблема спілкування пов'язана також із вихованням культури спілкування відповідно до норм і законів суспільства, вихованням у людини якостей, які їй необхідні для спілкування з іншими людьми, вихованням вміння спілкуватися, цієї виключно соціальної здатності.

Досвід попередніх досліджень вітчизняних і зарубіжних дослідників вказує, що важливим складником успішності є сім'я, яка допомагає формувати ціннісні орієнтації, де видно змістову сторону спрямованості особистості. Вона є своєрідною програмою життєдіяльності, як об'єднавчий, системоутворювальний компонент внутрішньої структури особистості, що проявляється в переконаннях, оцінках, мотивах, ідеалах і потребах, утворює спрямованість особистості й виявляється у ставленні до об'єктивної дійсності, до колективу, до самої себе, реалізується в професійній діяльності та діяльності в цілому, слугує психологічним фундаментом особистості [5, с. 55–57].

Сім'я й сімейне спілкування відіграють особливу роль у формуванні гендерної ідентичності особистості на всіх етапах її розвитку. Величезне значення сім'ї обумовлене тривалістю й частотою сімейного спілкування, його безпосередністю й родинністю, єдністю для членів сім'ї мотивів діяльності, установок, цілей і намірів, адекватністю їхніх дій і, що найголовніше, взаємною родинною любов'ю – батьків одне до одного, матері й батька до дітей, дітей до батьків. Сім'я є першою й спочатку єдиною референтною групою для дитини. З моменту народження її оточує обмежене, замкнене коло дорослих, де старший є джерелом знань про соціальні явища. Сім'я є тим первинним соціальним середовищем, з яким людина безперервно контактує протягом усього життя. Сім'я утворює інтимний, особистий світ людини. В ній людина починає своє життя, в ній поділяє його з іншими людьми, в ній продовжує себе в дітях. Сім'я водночас є первинним осередком суспільства й соціально-психологічною нішею. Сімейні умови (соціальний стан, рід занять, матеріальне становище та рівень освіти батьків, психологічний клімат у сім'ї) впливають на формування гендерної ідентичності людини, визначаючи її життєвий шлях.

У відносинах особистості дитячого, підліткового та юного віку можна виділити такі системи сімейних взаємин: систему взаємин між подружжям і систему взаємин «батьки – діти». Як свідчить практика, а також спеціальні дослідження, особливе значення у психосоціальному становленні дитини й у гендерній соціалізації зокрема мають соціально-психологічні фактори, пов'язані з особливостями міжособистісних стосунків у сім'ї. Найбільш істотними, фундаментальними в сім'ї є

взаємини між подружжям. Емоційний тон цих стосунків психологи зображують у вигляді шкали, на одному полюсі якої стоять максимально близькі, теплі, доброзичливі відносини, а на другому – віддалені, холодні й ворожі. Гармонійна повна сім'я сприяє становленню психологічної статі й формуванню адекватних статевих ролей, уявлень, засвоєнню статевих ролей і цінностей, стимулює процес ідентифікації дитини з особою своєї статі, передусім із батьком або матір'ю. Несприятливий емоційно-психологічний клімат у сім'ї негативно позначається на статевій соціалізації дітей обох статей, але особливо небезпечним є для гендерних орієнтацій хлопчиків.

Найбільшого значення у механізмі научіння дітей статево визначеної поведінки відводять гендерній ролі, яка знаходить своє підкріплення й уточнення у спілкуванні й діяльності з батьками. Саме батьківські стосунки визначають щирість душевних уз, пов'язують усю родину в єдину спільноту й визначають те, як дитина відчуває свою захищеність і безпеку, а також своє місце у світі. Багато психологів звертають увагу на те, що головним у розвитку дитини є задоволення її потреби в пестощах. А таке може відбуватися тільки в благополучній сім'ї, де між батьками є злагода.

Позитивний емоційний тон у стосунках між подружжям значною мірою впливає на ефективність процесу соціалізації, обумовлює нормальне формування особистісних якостей дитини, в тому числі її психологічної статі. Одним із показників проблемного сімейного виховання є дисгармонійність розвитку особистості в соціальній, емоційно-вольовій та інтелектуальній сферах, яка характеризується дефектом особистісного зростання. Відзначається невміння й небажання співчувати, особистість позбавлена джерела духовного життя, зосереджена на собі та своїх проблемах.

На процес формування психологічної статі дитини впливають брати й сестри, старша дитина часто є лідером, а дівчинка, яка має старшого брата, частіше розвивається за моделлю «шибеника» й у спільноті однолітків може обирати компанію хлопчиків. На процес гендерної соціалізації впливає також і кількість дітей у сім'ї. Діти наслідують своїх однолітків однієї з ними статі. Дитина прагне бути прийнятою не тільки батьками, але й своїми братами чи сестрами. І це прийняття досягається поведінкою, що відповідає гендерним стандартам. Саме під впливом сім'ї відбувається формування такої важливої якості, як уміння розмірковувати, логічно й послідовно викладати свої думки, орієнтуватися на здоровий глузд, формулювати судження з приводу когось/чогось, робити висновки, висувати припущення, вести бесіду, зауважувати за і проти, виявляти інтерес до нової інформації,

до розв'язання проблемних ситуацій, до розкриття сутності подій і явищ [3, с. 23–24].

Психологічний клімат сім'ї – це потужний компонент емоційного впливу на особистість. Від сімейної атмосфери, моральних облич батьків великою мірою залежать спрямованість активності дитини, її позитивне або негативне самопочуття, характер особистісних очікувань молодшої особистості щодо оточення.

В умовах гармонійного сімейного спілкування формується позитивний клімат у сім'ї, що зумовлює високу сприйнятливості особистості до виховних впливів у її діяльності. Діти, які виховуються в сім'ях із таким кліматом, добре контактують з однолітками, виявляють доброзичливе ставлення до них, правильно реагують на вимоги в різних соціальних інституціях (в спортивних закладах, у школі та інших). І навпаки, у поведінці дітей, які виховуються в так званих неблагополучних сім'ях, переважають негативні емоції, упереджене, здебільшого недобррозичливе ставлення до оточення. Такі діти схильні до афектів, що нерідко призводить до конфліктів. Дуже негативно позначається на самопочутті дитини розлад у стосунках між батьками. За таких умов у дітей виникають так звані конфліктні переживання. Останні є наслідком зіткнення у свідомості дитини протилежних за своїм емоційним забарвленням ставлень до близької людини. Результатом гармонійного спілкування в сім'ї є всебічно розвинена особистість, соціально адаптована до зовнішніх обставин. Постійний розвиток вищих психічних процесів і функцій допомагає становленню особистості як у повсякденному житті, так і в будь-якій діяльності.

Висновки. Сім'я відіграє важливу роль у формуванні характерологічних якостей особистості: духовно-моральних (совісність, чуйність, альтруїзм, відповідальність), креативно-інтелектуальних (креативність, гнучкість, швидкість мислення), емоційно-вольових (емоційність, вразливість, експресивність, саморегуляція поведінки, а саме цілеспрямованість, самостійність, рішучість, наполегливість, сміливість, витримка, самовладання, дисциплінованість), комунікативних (товариськість, довіра, увага до людей), психосоматичних (активність, стресостійкість). Виховний процес сім'ї чинить значний вплив на мисленеві операції: вміння розмірковувати, логічно й послідовно викладати свої думки, орієнтуватися на здоровий глузд, формулювати судження, робити висновки, висувати припущення, вести бесіду, виявляти інтерес до нової інформації, до розв'язання проблемних ситуацій, до розкриття сутності подій і явищ.

Для гармонійного формування особистості в сім'ї виділяють три основні підходи:

1) розвиток якостей особистості під впливом сімейних відносин;

2) самовизначення дитини в контексті сімейних стосунків;

3) системний підхід, який дає змогу розглядати вплив сім'ї на особистість дитини на трьох рівнях: життєвий, актуальний досвід батьків; родовий досвід сім'ї; соціокультурний досвід людства.

Кожний із трьох підходів допускає залучення досвіду самої дитини. Батьківське ставлення, як цілісна система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття й розуміння характеру дитини та її вчинків, по суті, є одним з найважливіших чинників впливу сімейного виховання на формування особистості дитини, а всі описані як позитивні, так і негативні сторони сімейного впливу, стикаючись одна з одною, утворюють певні стилі виховання.

Навчально-виховний вплив сім'ї сприяє особистісному становленню особистості, а саме:

– вихованню в дітей вміння підпорядковувати свою поведінку досягненню конкретних цілей, долати труднощі на шляху до них, що вимагає високих форм орієнтувальної діяльності, вміння діяти цілеспрямовано, регулювати власну активність;

– врахуванню вікових, індивідуальних і гендерних особливостей дітей і підлітків, всієї ситуації соціального розвитку дитини (місце дитини в колективі однолітків, у соціумі);

– особистість навчається розуміти точку зору інших, виявляти толерантність до несхожої на власну точки зору, прагнути реалізувати себе, відкривати й збагачувати творчий потенціал, відстоювати простір свого «Я».

Сімейне середовище сприяє й допомагає особистісному зростанню дітей, підлітків і юних осіб під впливом соціальних умов життя й різнобарвних емоцій.

Отже, сім'я є важливим агентом гендерної соціалізації особистості, відіграє вирішальну роль у становленні особистості, допомагає розвивати характерологічні якості й інтелектуальну діяльність особистості, втілювати інтереси та цілі в реальність. Цей процес постійно перебуває у стані внутрішньої динаміки, в різних соціальних ситуаціях завжди має певну новизну й актуальність.

Гармонійний розвиток особистості виходить з головних умов сімейного спілкування, що забезпечують ефективність процесу навчання й виховання індивіда. Високі моральні, естетичні, етичні й інтелектуальні почуття, що характеризують розвинену дорослу людину, здатні надихнути її на великі справи й у цьому важливими агентами виступають батьки й відносини в сім'ї. Саме гармонійно сформована особистість виявляє здатність пристосовуватися до трансформацій, які відбуваються

в сучасному суспільстві й уміння комунікувати на різних рівнях соціальних конструкцій незалежно від обставин, які потрібно долати на життєвому шляху.

Без широкого й постійного вивчення сім'ї як фактора формування гендерної ідентичності особистості неможливо розробляти методи диференційованого підходу до виховання дітей різної статі, потрібні для гармонійного розвитку людини в будь-якій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева М.И. Влияние стиля общения в семье на общительную и коммуникативную активность старшеклассников / М.И. Алексеева, Т.В. Лацузбал. *Психология педагогического общения* : сборник научных трудов. Т. 1. Кировоград, 1991. С. 102–112.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / пер. с англ. ; Р. Бернс ; общ. ред. В.Я. Пилиповского. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
3. Кононко О.Л. Дитяча субкультура як цінність і як складова особистісно орієнтованої освіти / О.Л. Кононко. *Дошкільне виховання*. 2001. № 12. С. 23–24.
4. Курдыбаха О.Н. Формирование гендерной идентичности подростков в условиях семьи. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. Новосибирск : НП «Сибак», 2013. С. 30–39.
5. Kurdybakha O.M. Psychological features training of athletes on competitive activity / O.M. Kurdybakha. *International scientific and practical conference «Topical issues of the development of modern science»*. Sofia, Bolgariya : ACCENT, 2020. P. 55–57.
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 624 с.

МОРАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ У МОРАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФЕНОМЕНУ

MORAL INTELLIGENCE IN THE MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY: THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE PHENOMENON

У статті представлено теоретичне обґрунтування морального інтелекту як складника морального розвитку особистості на основі аналітичного огляду наукових праць зарубіжних психологів. Здійснено синтез поглядів учених від започаткування поняття «моральний інтелект» (Дж. Босс, 1994 р.) до найсучасніших тлумачень (наприклад, К. Салех, 2018 р.), у яких виокремлено специфіку та шляхи становлення досліджуваного феномену. Розкрито сутнісний зміст поняття «моральний інтелект» як автономного інтелекту в структурі особистості, що полягає в єдності когнітивного й емоційного складників. На основі наукового доробку таких учених, як М. Бехештіфер, З. Есмаелі та М. Моґадам, М. Борба, Р. Коулс, Д. Нарваез, М. Пац, К. Салех, С. Тео & Е. Лачлан та інші, предметом дослідження яких було з'ясування особливостей розвитку морального інтелекту в контексті морального розвитку й морального виховання особистості, визначено його структурні компоненти, чинники й методичний інструментарій. Проаналізовано погляди науковців (Р. Коулс, Д. Нарваез) щодо природи морального інтелекту й основи становлення цього психологічного явища на ранніх етапах онтогенезу особистості (ранній, дошкільний і шкільний вік). Доведено, що фундаментом досліджуваного феномену є конгломерат мислення й чуттєвості, самоповаги й визнання цінності іншого. Здійснено експлікацію когнітивно-емоційної єдності в моральному розвитку особистості, що характеризує формування в неї морального інтелекту. Встановлено, що головною детермінантою розвитку морального інтелекту є моральна свідомість, в основі якої совість – визначник морального поведіння особистості. З'ясовано головні чесноти (моральні цінності) (М. Борба) та компетенції/принципи (К. Салех), які стимулюють розвиток морального інтелекту особистості. Доведено, що врахування специфіки морального інтелекту сприятиме успішному моральному розвитку особистості за умови здійснення дієвої виховної взаємодії. Визначено перспективи подальшого наукового пошуку, що полягатиме в розробленні технології виховного впливу на розвиток морального інтелекту особистості.

Ключові слова: моральний інтелект, моральний розвиток, моральне виховання, особистість, моральні емоції та почуття, моральні когніції та судження, моральна поведінка.

The article presents the theoretical justification of moral intelligence as a component of the individual's moral development on the basis of foreign psychologists' analytical review of research. The article highlights synthesis of scientific views from the beginning of the concept of "moral intelligence" interpretation J. Boss (1994) – to the modern, in particular, K. Saleh (2018), which distinguish the specifics and ways of formation of the phenomenon being under study. The essential meaning of the concept of "moral intelligence" as an autonomous intellect in the structure of personality, which consists in the unity of cognitive and emotional components, is revealed. Based on the scientists' study of scientific achievements (M. Beheshtifar, Z. Esmaeli, & M. Moghadam, M. Borba, R. Coles, D. Narvaez, M. Pats, K. Saleh, C. Teo & E. Lachlan etc.), the subject of which was to clarify the features of the moral intelligence development in the context of the individual's moral development and moral education, identified its structural components, factors and methodological tools. The views of scientists (R. Coles, D. Narvaez) as to the nature of moral intelligence and the basic foundations of the psychological phenomenon formation in the early stages of personality ontogenesis (from an early age, in preschool and school age) are analyzed. It is proved that the foundation of the studied phenomenon is a conglomeration of thinking and sensuality, self-esteem and recognition of the value of others. The explication of cognitive-emotional unity in the moral development of the individual is carried out, which characterizes the formation of moral intelligence in it. It is established that the main instrumental determinant of the moral intelligence development is moral consciousness, on which conscience as the determinant of individual's moral behavior is based. The basic virtues (moral values) (M. Borba) and competencies/principles" (K. Saleh) that stimulate the development of the individual's moral intelligence are clarified. It is proved that taking into account the specifics of moral intelligence will contribute to the successful individual's moral development under condition of effective educational interaction. The prospects of further scientific research, which will consist in the development of technology of educational influence on the development of moral intelligence of the growing personality, are determined.

Key words: moral intelligence, moral development, moral education, personality, moral emotions and feelings, moral cognition and judgments, moral behavior.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.27>

Лохвицька Л.В.

к.пед.н., доцент,
професор кафедри психології
і педагогіки дошкільної освіти
Університет Григорія Сковороди
в Переяславі

Постановка проблеми. Питання морального зростання особистості все частіше порушується представниками різних галузей наукової спільноти, що намагаються з'ясувати як психологічні засади, так і оптимальні чинники

впливу. У контексті порушеного питання вважаємо за доцільне з'ясувати теоретичні підвалини одного з компонентів морального розвитку – морального інтелекту, започаткування вивчення якого знаходимо в зарубіжній психо-

логії (М. Борба, Дж. Босс, Р. Коулс, Д. Нарваез, М. Пац та інші) [2; 3–4; 6–7; 9; 12]. Передусім зауважимо, що моральний інтелект – відносно нове та як психологічне явище ще мало досліджене поняття, порівняно з більш усталеними видами (когнітивний інтелект, емоційний, соціальний та інші). Саме тому здійснення аналізу окресленої науково-джерельної бази дасть змогу схарактеризувати сутнісне значення поняття, специфіку становлення зазначеного феномену на різних етапах онтогенезу й особливості врахування його впливу на моральний розвиток особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Інтелект як багатогранне психологічне явище досліджено в теорії «множинного інтелекту» Г. Гарднера (H. Gardner), який описав його сім видів і назвав цей феномен загальним уніфікованим поняттям, що багато в чому пов'язано з пізнавальною здатністю особистості [8]. Американська вчена Дж. Босс (J. Boss), яку за правом можна вважати провісником у вивченні морального інтелекту, спираючись на проведені Г. Гарднером дослідження, ввела в науковий обіг новітній термін і розкрила його зміст [3–4]. Позиціонування зазначених наукових ідей Дж. Босс щодо розвитку морального інтелекту знаходимо в працях інших зарубіжних дослідників, таких як М. Бехештіфер, З. Есмаелі, & М. Моґхадам, М. Борба, Р. Коулс, Д. Нарваез, К. Салех, С. Тео & Е. Лачлан та інші [1; 2; 7–8; 9; 10; 11].

Постановка завдання. У своєму дослідженні ми зробили аналітичний огляд наукових праць зарубіжних психологів і можемо стверджувати, що моральний інтелект розглядався як автономний інтелект, сутністю якого є когнітивно-моральна здатність особистості до сприйняття себе та інших з проявом поваги й урахуванням ціннісних орієнтацій оточення. Також нами були виділені структурні компоненти морального інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку американської вченої Дж. Босс (J. Boss), інтелект як такий уміщує у своєму складі когнітивний, емоційний і біхевіоральний структурні компоненти, а сутність морального інтелекту – в «єдності мислення та чуттєвості, поваги до себе та інших, визнанні цінностей, наявності розвинених емпатійних здібностей» [4, с. 183–189]. Значущим для наукового осмислення є тлумачення вченою поняття «повага», яке вона розглядала через розвиток судження й таких моральних якостей, як турбота й емпатія та здатність особистості до прийняття моральних рішень. Дж. Босс схарактеризувала складники морального інтелекту: моральні судження, усвідомлення результатів моральної діяльності (*когнітивний*); прийняття моральних цінностей, вияви емпатії й моральної чутливості

(*емоційний*); здійснення моральних рішень і спрямування власних моральних дій на користь інших (*поведінковий*) [4, с. 183–189]. Особливий акцент дослідниця ставила на розвиткові моральної інтуїції, совісті, які посутньо складають серцевину в системі структурних компонентів морального інтелекту. Дж. Босс також зауважила, що в цій системі безумовним стрижнем діяльності особистості має бути чітке дотримання моральних правил і норм і виконання всіх моральних імперативів. За її вченням, спектр повинності фактично відповідає моральному інтелекту [3].

Позиціонування зазначених наукових ідей Дж. Босс щодо розвитку морального інтелекту знаходимо в працях інших зарубіжних дослідників, таких як М. Бехештіфер, З. Есмаелі, & М. Моґхадам, М. Борба, Р. Коулс, Д. Нарваез, К. Салех, С. Тео & Е. Лачлан та інші [1; 2; 7–8; 9; 10; 11]. Зокрема, значний науковий інтерес становлять погляди професора Гарвардського університету Р. Коулса (R. Coles), автора праці «Моральний інтелект дітей: як виховати моральну дитину» [7]. В основу створеної вченим концепції розвитку морального інтелекту покладено ідею врахування моральних цінностей, усвідомлення яких ґрунтується на осмисленні моральних принципів (*когнітивний складник*), їх емоційному прийнятті у внутрішній план дій (*емоційний складник*) і безпеляційному дотриманні впродовж усього життя (*поведінковий складник*). Р. Коулс наголошував, що завдання дорослих полягає в тому, щоб скористатися «моральними моментами», а саме тими моральними ситуаціями й подіями, які дитиною переживаються найбільше, коли усвідомлення моральних принципів посилюється, що веде до моделювання позитивної поведінки дітей [6]. Науковець стверджував, що дитина постійно перебуває в просторі, який може бути належно моральним або навпаки, і стає свідком виконання встановлених моральних норм дорослими чи порушення ними [6]. Р. Коулс підкреслив, що в умовах, коли дітям часто доводиться спостерігати демонстрацію морально неналежної поведінки дорослими, це порушує формування в них моральних цінностей, вносить дисбаланс, а отже, негативно відбивається на розвиткові морального інтелекту [6–7].

Р. Коулс, як і Дж. Босс [3–4], доводив, що моральний інтелект є автономним видом інтелекту, сутнісне значення якого – забезпечення особистості можливості ставати «морально розумною», що безпосередньо впливає на становлення її внутрішнього світу, розвиває в неї співпереживання, повагу до себе та інших [6–7]. Постулюючи золоте правило моралі, авторство якого приписують Арістотелю, Р. Коулс розробив цілісну систему розвитку морального інтелекту, в основі

якої – спостереження за поведінкою з подальшим обговоренням, вправлення у вияві турботи про інших і моральні бесіди [6–7]. Вчений наголошував, що в моральному розвитку важливим є врахування «конгруентності у словах і діях», тобто, щоб моральні судження проектувалися в моральній поведінці, а не розходилися [6–7]. З означеного вирізняється розроблення дослідником методичного інструментарію стосовно досліджуваного феномену.

Значний науковий інтерес становлять наукові положення Р. Коулса в контексті розгляду ним так званої «моральної археології дитинства», сутність якої – визначення специфіки морального розвитку особистості на різних етапах онтогенезу [7]. Зокрема, він вважав, що на немовлячий період припадає початок «морального життя», коли дитина ще не виявляє чітких ознак моральної вихованості чи моральної невихованості; впродовж передшкільного віку відбувається становлення совісті, а ключовий розвиток припадає на шкільний вік [7]. Від усіх проаналізованих наукових праць дослідження Р. Коулса відрізняється прогресивністю поглядів стосовно розробленої ним «моральної археології дитинства» і, що особливо важливо, визначення головної детермінанти – розвитку почуття совісті й моральної свідомості дитини, що формуються, як стверджував учений, на ранніх етапах життя на основі моральних переконань, здатності до прийняття моральних рішень і взірців поведінки значущих дорослих [7].

Дослідники С. Тео та Е. Лачлан (С. Тео & Е. Lachlan) висловили суголосність з науковими позиціями Р. Коулса, зауваживши про важливість урахування розвитку морального інтелекту, який слугує «керунком специфічної системи поведінки», сутність якої полягає в тому, що діти приходять до пізнання добра й права, починають роздумувати над моральними питаннями й усвідомлюють значення моральних норм [11]. На думку С. Тео та Е. Лачлан, виховання морального інтелекту у формальному розумінні – це забезпечення цілеспрямованої активної позиції дитини як суб'єкта виховного процесу з метою морального зростання та розвитку морального судження. Дослідники вважали, що на розвиток морального інтелекту дітей мають вплив три основні чинники: найближче оточення, моделювання моральних ситуацій і специфічний виховний процес [11]. Особливу увагу в розвитку морального інтелекту С. Тео й Е. Лачлан приділяли здатності особистості робити морально-етичний вибір, що обумовлювало її піднесення на вищий щабель морального зростання.

Прогресивними ідеями, на нашу думку, вирізняється науковий доробок М. Борби (М. Borba), яка зауважила, що моральний

інтелект доцільно розуміти як «маятник», який допомагає відрізнити правильне від неправильного [2]. Заслужують на увагу розроблені М. Борбою рекомендації, у який спосіб розвивати моральний інтелект у дітей віком від 3 до 15 років [2]. Учена зазначила на фактах епідемічного дефіциту морального розвитку американських дітей сім чеснот, які вміщує моральний інтелект: емпатія (empathy), совість (conscience), самоконтроль (self-control), повага (respect), доброта (kindness), толерантність (tolerance), справедливість (fairness), розвиток яких має підвищити рівень морального зростання особистості [2]. М. Борба, як і Р. Коулс, головною детермінантою означила позитивний моральний приклад батьків і створення оптимальних умов для формування моральних переконань і добродесної поведінки дітей. М. Борба розробила покрокову програму розвитку морального інтелекту, основу якої складала чітка концептуалізація навчання чеснот, формування морального характеру й моральних цінностей [2]. Отже, за вченням М. Борби саме зазначені сім найважливіших чеснот складають моральний інтелект, а культивування й опанування їхнього значення визначає спрямування морального розвитку дітей.

Подальше вивчення зазначеного феномену знаходимо в дослідженнях А. Браун-Міллер (А. Browne-Miller), яка назвала моральний інтелект ключовим у моральному розвитку особистості [5]. Вчена зауважила, що його сутнісне значення полягає в підвищенні потенціалу особистісного зростання загалом. Психологиню надано поради, як забезпечити розвиток морального інтелекту в дітей і підлітків [5]. Зокрема, А. Браун-Міллер окреслила такі основні засоби розвитку: використання фольклору, комфортне перебування в різних соціальних осередках, проведення тематичної освітньої роботи. Зазначені положення дають підстави зробити висновок, що вчена акцентувала увагу на ролі морального виховання в моральному розвитку особистості з опорою на її моральний інтелект.

Посутнє значення досліджуваного явища розкрито в низці робіт однієї з фундаторок моральної психології – американської вченої Д. Нарваез (D. Narvaez) [9]. Її концепція розвитку морального інтелекту ґрунтується на емоціях і розумі, чим повторює ідеї про емоційно-когнітивну єдність, які окреслила Дж. Босс [3–4]. Однак Д. Нарваез значно глибше й докладніше обґрунтувала природу морального інтелекту, спираючись на розроблену нею теорію триєдиної етики (TET – theory of triune ethics), в основі якої лежить системне тлумачення нейронаукових, еволюційних й експериментальних висновків, що пояснюють відмінності морального функціонування

особистості [9]. Вчена підкреслила, що теорія триєдиної етики поєднує в собі забезпечення етики безпеки, залучення дітей до моральної взаємодії та розвиток моральної свідомості, становлення яких може відбуватися диспозиційно на підставі заохочення позитивного морального досвіду в чутливі (сенситивні) періоди, а також у спеціально створених умовах, що потребують розв'язання моральної ситуації [9]. Д. Нарваез стверджувала, що нейронаукові та клінічні дослідження яскраво ілюструють, у який спосіб співрегуляція та взаємодія з дорослими впливають на емоційність, моральне пізнання й моральну поведінку на ранніх етапах онтогенезу. Зріле моральне функціонування особистості має пряму залежність від інтеграції емоцій, інтуїції та моральних міркувань, які об'єднуються у феномен, що називається моральний інтелект [9]. Для його розвитку вчена радила застосовувати інтегративну модель етичної освіти в закладах різних освітніх рівнів.

Науковці М. Бехештіфер, З. Есмаелі та М. Моґґадам (М. Beheshtifar, Z. Esmaeli & M. Moghadam) визначили моральний інтелект «компасом» життєдіяльності особистості, сутність якого полягає в здатності розмежовувати належне й неналежне, в умінні людини «жити за загальними моральними принципами», що вирізняє її моральну поведінку [1]. Вчені зауважили, що моральний інтелект не лише визначає вектор поведінки відповідно до встановлених чітких моральних правил, яких потрібно дотримуватися в суспільстві, але й спрямовує до здійснення моральних вчинків [1]. Особистість з розвиненим моральним інтелектом вирізняється чутливим, турботливим, «співучасним» ставленням до інших у реальних життєвих ситуаціях, швидким вирішенням проблем і прийняттям стратегічних рішень.

Деякі інші наукові положення стосовно визначення сутності морального інтелекту запропоновано в дослідженні М. Пац [12]. За результатами проведеного аналізу можемо стверджувати, що в алгоритмічному процесі розвитку морального інтелекту особистості М. Пац окреслив домінування зародження совісті, яке має когнітивне й афективне підґрунтя. При цьому когнітивний чинник вказує на те, що є добро, а що – зло, яких універсальних моральних принципів потрібно дотримуватися. Відповідно афективний виконує спонукальну роль, що полягає у виявленні моральних почуттів й емоцій (симпатії, співчуття, співпереживання, провини, сорому тощо) [12]. Зазначене дає підстави зробити узагальнення, що, згідно з науковими ідеями М. Пац, моральний інтелект у моральному розвитку особистості зумовлює моральну мотивацію, поштовх якої забезпечують сформовані прояви сові-

сті, моральної інтуїції, емпатії та здатність до моральної рефлексії. Нам також імпонує наукова позиція, висловлена дослідником про те, що моральний інтелект доречно розглядати як єдність мислення й емоційного сприйняття навколишнього світу, що виражається в повазі особистості до самої себе й у визнанні цінності інших і створює можливість для ефективного морального виховання [12].

Наукову цінність становлять результати одного з найновіших досліджень, що проведено К. Салех (K. Saleh), завдяки чому розкрито сутнісний зміст морального інтелекту як психологічного явища й доведено, що його можна вважати самостійною формою інтелекту [10]. Заслуга науковця полягає в тому, що він розробив концепцію розвитку в дітей морального інтелекту в межах виховання «морального характеру». К. Салех підкреслив, що моральний інтелект передусім «керується» моральним розумінням і спрямований на вдосконалення моральної поведінки й презентацію власної позиції стосовно з'ясування змісту моральних ситуацій [10]. Дослідник підтверджує положення Дж. Босс [3–4], що в розвитку морального інтелекту обов'язковим є врахування єдності когнітивного й емоційного складників, оскільки саме це забезпечує формування поваги до цінностей інших. К. Салех наголосив на важливості застосування етично орієнтованого підходу в організації виховної взаємодії з дітьми [10].

У розробленій К. Салехом концепції на увагу заслуговує й компетентнісний підхід у розвитку морального інтелекту особистості [10]. Зокрема, учений визначив потребу у формуванні таких його складників, як-от: цілісність (integrity), відповідальність (responsibility), співчуття (compassion) і прощення (forgiveness). Він назвав їх компетенціями/принципами морального інтелекту, окресливши сутність кожного з них. За нашим аналізом, запропонована К. Салех система компетенцій/принципів у своїй основі об'єднала окреслені М. Борбою [2] сім моральних чеснот (моральних цінностей). Це дало науковцю підстави визначити моральний інтелект складним психологічним явищем як за структурою, так і за змістом [10]. Водночас він зауважив, що в освітній процес роботи з дітьми доцільно інтегрувати завдання розвитку в них морального інтелекту, що забезпечить їхнє моральне зростання і особистісне становлення. Дослідник наводив переконливі аргументи, що сучасне суспільство потребує нових громадян з високо розвиненим моральним інтелектом, здатних до розв'язування моральних дилем.

На основі теоретичного аналізу обґрунтування морального інтелекту в моральному розвитку особистості робимо узагальнення,

що всі без винятку науковці (М. Бехештіфер, З. Есмаелі, & М. Моґхадам, Дж. Босс, Р. Коулс, Д. Нарваез, М. Пац та інші) висловилися однозначно щодо потреби врахування структурних компонентів досліджуваного феномену та його особливостей [1; 3–4; 6–7; 9; 12]. Найоптимальніше розвиток здійснюється в моральному вихованні, в процесі якого формуються когнітивні, емоційні константи й відбувається становлення моральної поведінки особистості. У низці наукових робіт (М. Борба, А. Браун-Міллер, Р. Коулс, К. Салех, С. Тео & Е. Лачлан та інших) презентовано основний методичний інструментарій для розвитку морального інтелекту особистості [2; 5; 6–7; 10; 11]. Підсумовуємо: моральний інтелект має великий потенціал для поліпшення морального пізнання навколишньої дійсності та становлення добродісної поведінки.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, на основі проведеного аналітичного огляду наукових праць зарубіжних психологів можемо стверджувати, що моральний інтелект розглядався як автономний інтелект, сутністю якого є когнітивно-моральна здатність особистості до сприйняття себе та інших з проявом поваги та врахуванням ціннісних орієнтацій оточення. Структурними компонентами морального інтелекту окреслено моральні когніції/судження, моральні емоції/почуття та моральну поведінку, що об'єднані в єдину систему та є основою морального розвитку особистості. Вивчення морального інтелекту має посісти чільне місце в дослідженнях морального розвитку особистості на різних етапах онтогенезу.

Перспективами подальшої наукової роботи вбачаємо з'ясування розвитку морального інтелекту особистості в системі виховної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Beheshtifar M., Esmaeli Z., Moghadam M.N. Effect of Moral Intelligence on Leadership. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*. 2011. Is. 43. P. 6–11.
2. Borba M. *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*. New York : Jossey-Bass, 2010. 337 p.
3. Boss J.A. The autonomy of moral intelligence. *Education Theory*. 1994. Is. 44. Vol. 4. P. 399–416. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1994.00399.x>.
4. Boss J.A. The effect of community service work on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Education*. 1994. Is. 23, Vol. 2. P. 183–198.
5. Browne-Miller A. *Raising Thinking Children and Teens: Guiding Mental and Moral Development*. California : ABC-CLIO Incorporated, 2009. 204 p.
6. Coles R. The moral intelligence of children. *Family Court Review*. 1998. Is. 36, Vol. 1. P. 90–95.
7. Coles R. *The Moral Intelligence of Children: How to Raise a Moral Child*. New York : Publishing Plume, 1998. 218 p.
8. Gardner H. The tensions between education and development. *Journal of Moral Education*. 1991. Is. 20, Vol. 2. P. 113–125.
9. Narvaez D. The emotional foundations of high moral intelligence. *Children's Moral Emotions and Moral Cognition: Developmental and Educational Perspectives, New Directions for Child and Adolescent Development*. B. Latzko & T. Malti (Eds.) San Francisco : Jossey-Bass, 2010. Vol. 129. P. 77–94. URL: <https://doi.org/10.1002/cd.276>.
10. Saleh K. Moral Intelligence and its Role in Formulating Children Characters. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal For Education And Science Publications (MECSJ)*. 2018. Is. 7. P. 301–313.
11. Teo C.T., Lachlan E.D. Developing the moral intelligence of children. *Crawford Source REACT*. 2000. Is. 2. P. 41–46.
12. Пац М.В. Нравственный интеллект как ценность современного образования. *Казанский педагогический журнал*. 2011, № 1. С. 26–31.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ РІВНЯ САМООЦІНКИ НА ОБРАННЯ ЖАНРУ ЖИВОПИСУ

FEATURES OF THE INFLUENCE OF A LEVEL OF SELF-ESTEEM IN THE CHOICE OF GENRE IN PAINTING

У статті розглядаються особливості впливу рівня самооцінки на обрання жанру живопису. Проводиться аналіз теоретико-методологічних робіт і визначення основних підходів до проблеми прояву самооцінки та процесу сприйняття мистецтва. Сучасна психологічна наука підкреслює важливість естетичного розвитку для всебічного розвитку особистості кожної людини. Своєю чергою самоповага – необхідний елемент душевної гармонії людини. Для збереження й підтримання душевної рівноважності, гармонії особистості вкрай необхідним є збереження й підтримання почуття власної гідності. Потреба в підтримці й збереженні почуття власної гідності найтіснішим чином пов'язана з визначенням, яке дає особистість сама собі, тобто з самооцінкою. Впродовж певного часу в психологічній науці відзначається глибокий зв'язок між розвитком психологічних особливостей особистості та сприйняттям мистецтва. Саме тому в статті зроблено акцент на тому, що розвитку культурної особистості й загалом суспільства сприяє певна сформована база оцінок себе та свого життя. Проведено опитування студентів першого курсу, які навчаються на факультеті хімії та фармації, а також студентів факультету психології та соціальної роботи. Вибірка складалась із 45 респондентів (жінок і чоловіків) у віці від 18 до 25 років. Склад й обсяг вибірки дав змогу фіксувати показники розвитку рівня самооцінки студентів, а також особливості їхніх уподобань у живописі.

Основну увагу приділено дослідженню зв'язку між різними рівнями самооцінки й обранням таких жанрів живопису, як відродження, бароко, класицизм, імпресіонізм, сюрреалізм й абстракціонізм. У статті розглянуто, як проявляється вплив середнього рівня самооцінки на вибір жанрів (відродження, класицизм, імпресіонізм й абстракціонізм). Описано вплив високого рівня самооцінки на вибір сюрреалізму. Зроблено висновок, що жанр бароко можуть обирати особистості з різним рівнем самооцінки. Проведено аналіз впливу оцінок таких якостей, як здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет, уміння, зовнішність, впевненість, на вибір певних жанрів живопису.

Ключові слова: рівень самооцінки, жанри живопису, сприйняття мистецтва, культурний розвиток, особливості впливу.

The article considers the peculiarities of the influence of the level of self-esteem in the choice of a certain genre in painting. The analysis of theoretical and methodological works is carried out and the basic approaches to a problem of display of self-estimation and process of perception of art is identified. Modern psychological science emphasizes the importance of aesthetic development for the comprehensive one of the personality of each person. In turn, self-esteem is a necessary element of human mental harmony. It is extremely necessary preserve and maintain a sense of self-worth for is preserve and maintain a mental balance, a harmony of personality. The need of the support and preserve self-worth is most closely linked to the definition that a person gives to himself, that is, to self-esteem. Given the above, for some time in psychological science there is a deep connection between the development of psychological features of the individual and the perception of art. That is why the article emphasizes that the development of cultural personality and society in general is facilitated by a certain formed base of assessments of themselves and their lives. The survey of first-year students studying at the Faculty of Chemistry and Pharmacy, as well as students of the Faculty of Psychology and Social Work was conducted. The sample consisted of 45 respondents (women and men) aged 18 to 25 years. The composition and volume of the selected sample allowed to record indicators of the self-esteem development of students, as well as the peculiarities of their preferences in painting.

The main attention is paid to the study of the correlations between different levels of self-esteem and the choice of such genres of painting as: Renaissance, Baroque, Classicism, Impressionism, Surrealism and Abstractionism. The manifestation of influence of the average level of self-esteem on the choice of genres: Renaissance, Classicism, Impressionism and Abstractionism is considered in the article. The influence of a high level of self-esteem on the choice of the Surrealism genre is described. It is concluded that the Baroque genre can be chosen by individuals with different levels of self-esteem. The analysis of the influence of assessments of such qualities as: health, mental abilities, character, authority, skills, appearance, confidence to the choice of relevant genres in painting is conducted.

Key words: level of self-esteem, genres in painting, perception of art, cultural development, features of influence.

УДК 159.923.2: 75.04
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.28>

Мартинюк Ю.О.

к.психол.н.,
старший викладач кафедри загальної психології та психології розвитку особистості
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Постановка проблеми. Ідеї гуманізації всіх сфер буття людей є актуальними для такого складного тимчасового періоду, який переживає сьогодні сучасне українське суспільство. Оскільки розвиток суспільства є похідним від розвитку людини, ефективність перетворень

в економіці й соціальному житті в першу чергу залежить від гуманістичної орієнтації всіх цих перетворень. Гуманістичні ідеї, що проголошують головною цінністю саме людину, яка самоактуалізується й гармонізує свої відносини зі світом, простежуються й у сучасних

психологічних концепціях. Останніми роками актуальною стала ідея про визначальну роль активності особистості у власному розвитку. Натепер системоутворювальним ядром індивідуальності є самооцінка особистості, яка багато в чому визначає життєві позиції людини, рівень її домагань, усю систему оцінок. Кожна особистість є творцем власної біографії, залежить від свого минулого, що безпосередньо й опосередковано впливає на сьогодення.

Одним з основних завдань суспільства, що постають перед системою сучасного виховання й освіти, а отже й перед психологічною наукою, є формування культури особистості. За своєю природою сутність мистецтва є глибоко гуманістичною, оскільки в центрі його інтересів завжди стоїть людина, тому що живопис – це особлива мова, яка вироблена й розвинена людством за багатовікову історію свого існування. Отже, актуальність теми дослідження також пов'язана з тим, що на тлі великої кількості досліджень самооцінки особистості в цілому проблема ролі самооцінки у формуванні переваг у живописі, особливо з психолого-педагогічної позиції, зовсім ігнорувалася.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Термін «самооцінка» в психологічній літературі тлумачиться як складна система, що визначає характер самоствалення індивіда й містить загальну самооцінку, яка відображає рівень самоповаги, цілісне прийняття чи неприйняття себе, і парціальні, приватні самооцінки, що характеризують ставлення до окремих сторін своєї особистості, вчинків, успішності в окремих видах діяльності.

Згідно з цим визначенням є два полюси самооцінки: висока самооцінка (як самоповага) й низька (коли людина дорікає, засуджує себе за якісь проступки). У випадку формування низької самооцінки особистість оцінює себе необ'єктивно, її думка про себе різко розходиться з тією, яку мають про неї інші. Така самооцінка може бути завищеною й заниженою. За неадекватно заниженої самооцінки особистість оцінює себе нижче, ніж реально можливо. Надмірно низька самооцінка може свідчити про розвиток комплексу неповноцінності, невпевненості в собі, відмови від ініціативи, байдужості, самозвинувачення й тривжності [3, с. 3].

Теоретичний аналіз особливостей уподобань жанрів художнього мистецтва показав: під час вибору жанру активізуються сліди минулого досвіду особистості, тому один і той самий предмет може по-різному сприйматися різними людьми. За цього підходу суб'єктивні аспекти ставлення визначаються індивідуальними особливостями (рівнем самооцінки, наприклад), притаманними цій людині.

Н.Н. Волков, вивчаючи питання про зовнішні і внутрішні умови сприйняття мисте-

цтва в контексті реальної людської практики, однією з необхідних умов повноцінного сприйняття визначив «розуміння мови живопису». На думку Н.Н. Волкова, в процесі первинного сприйняття твору мистецтва домінує момент несподіванки, новизни, тому в процесі формування стійких переваг велике значення матимуть очікування особистості та її власна самооцінка [2, с. 83].

Отже, саморозвиток людини, в першу чергу її культурний розвиток, неможливий без сформованих у неї уявлень про себе, оскільки, маючи реальну оцінку власних зовнішніх і внутрішніх особливостей (почуттів, думок, вчинків і дій), людина може засвоювати певні зразки культурної поведінки в людському суспільстві. Це обумовлює актуальність дослідження особливостей впливу рівня самооцінки на вибір жанру живопису.

Учені, вивчаючи підходи до вирішення проблеми вподобань особистістю стилів художнього мистецтва, досліджували процес виховання й розвитку її самооцінки.

В.Б. Абдрахманова вважала, що, в межах особистісного підходу, самооцінка є особливою частиною розвитку самосвідомості, певним оцінним ставленням до себе, своїх здібностей, продуктів діяльності. Зауважимо, що Е. Нойман розглядав процес взаємодії особистості та творів мистецтва як пізнання духовної субстанції, яка безпосередньо сприймається людиною на рівні самосвідомості [6, с. 10–11].

У межах діяльнісного підходу дослідження самооцінки найважливішими факторами генезису особистості А.І. Сілвестрі названо спілкування з оточенням і власну діяльність суб'єкта. На думку О.М. Малюкова, на особливості вибору певного жанру мистецтва впливає усвідомлення своїх переживань і свого життєвого досвіду, власної діяльності [8, с. 22; 9, с. 63].

Р. Бернс розглядав самооцінку в структурі «Я-концепції», яка пов'язана з самооцінкою як сукупністю установок «на себе», є сумою всіх уявлень індивіда про самого себе й визначається як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язаних з їхньою оцінкою [4, с. 35]. В рамках структурно-цілісного підходу П.П. Блонський відзначав, що сприйняття мистецтва є комплексним психічним феноменом, що являє собою складну структуру, у якій взаємодіють результати перцептивних й інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів [7, с. 47].

З. Фрейд, відповідно до функціонального підходу досліджуючи самооцінку, пов'язував її з функцією «супер-его» [13, с. 462]. На думку О.А. Соломенікової, сприйняття мистецтва – це процес формування цілісного сприйняття й правильного розуміння прекрасного в мистецтві й суспільстві [12, с. 5].

В рамках динамічного підходу С. Куперсміт розглядав самооцінку як своєрідну осо-

бистісну рису, зміни від ситуації до ситуації й навіть від віку до віку [3, с. 8]. Згідно з цим П.В. Сімонов, досліджуючи ставлення до мистецтва, вважав, що мистецтво – це процес багатовікового розвитку, де людство «здійснює експеримент з пізнання самого себе». На думку вченого, особливості ставлення до мистецтва сприяють вихованню самосвідомості, вихованню особистості відповідно до її природи та природи унікального предмета духовної діяльності людини [10, с. 9].

Д.К.С. Антеро у своїх дослідженнях згідно з психопатологічним підходом розглядав самооцінку як показник психічного здоров'я людини як особистості. Психопатологічний підхід до сучасного мистецтва свідчить, що художня продукція нижчого рівня позбавлена художньої цінності, але створений художником на вищому рівні психічної діяльності художній твір значно вирізняється своєю багатою фантазією, композицією й технікою виконання. Тому навіть за великої схожості ми завжди відрізняємо мистецтво хворого від твору художника-сюрреаліста [1, с. 7; 5, с. 32].

Для роботи над статтею застосовано теоретичні методи (індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація) й емпіричні (метод психологічної діагностики та методи математичної обробки даних – описова статистика, кореляційний аналіз). У межах методу психологічної діагностики використовувалися такі методики: діагностики рівня самооцінки особистості Г.Н. Казанцевої, методика Дембо – Рубінштейн для дослідження рівня самооцінки особистості (автори Т. Дембо і С. Рубінштейн), тест-опитувальник «Визначення рівня самооцінки» С.В. Ковальова, авторська анкета для вибору жанру живопису (відродження, бароко, класицизм, імпресіонізм, сюрреалізм й абстракціонізм).

Постановка завдання. Мета дослідження – розкрити особливості впливу рівня самооцінки у виборі жанру живопису; на основі аналізу теоретико-методологічних робіт визначити основні підходи до проблеми самооцінки особистості та сприйняття мистецтва; виявити особливості впливу рівня самооцінки у виборі жанру живопису.

Виклад основного матеріалу дослідження. Встановлено зворотний кореляційний зв'язок між середнім рівнем розвитку самооцінки й вибором у живописі жанру відродження (на рівні $p < 0,05$). Тобто за збільшення негативного впливу цього рівня самооцінки респонденти не вибиратимуть картини жанру відродження. Егоїзм, байдуже ставлення до точки зору або думки інших, переоцінка власних сил потурають принципам епохи відродження і тому не сприяють вибору цього жанру в живописі. І навпаки, позитивний вплив рівня самооцінки, а саме впевненість у собі, спри-

ятиме вибору в живописі жанру відродження, періоду гуманізму.

Водночас було встановлено прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Здоров'я» й вибором у живописі жанру відродження (на рівні $p < 0,05$). Тобто чим вище респонденти оцінюють своє здоров'я, тим імовірніше вони виберуть картини жанру відродження. Отже, респонденти, які вибирають в живописі жанр відродження, оцінюють своє здоров'я за ситуацією або навіть заперечують наявні хвороби.

Слід зазначити, що встановлено зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «Впевненість» і вибором живописного жанру відродження (на рівні $p < 0,05$). Тобто чим більше упевнені в собі респонденти, тим рідше вони вибиратимуть картини жанру відродження. Отже, якщо респонденти завищують рівень своїх навичок, умінь і здібностей, своєї зовнішності та рис характеру, вони не схильні вибирати в живописі жанр відродження. Оскільки в основі цього жанру – принцип гуманізму, утвердження гідності й краси, розуму й волі, творчих сил реальної, а не ідеальної людини.

Своєю чергою зворотний кореляційний зв'язок виявлено між середнім рівнем розвитку самооцінки та вибором у живописі класицизму (на рівні $p < 0,01$). Тобто чим більше у респондентів сформована адекватна самооцінка, тим менше вони вибиратимуть картини жанру класицизму. Адекватне уявлення про своє місце в суспільстві, приймання своїх почуттів і якостей характеру, його плюсів і мінусів впливатиме на обрання цього жанру респондентами. Оскільки в класицизмі особисте підпорядковувалося загальному, пристрасті – розуму, обов'язку, верховним інтересам громадськості, законам світобудови, чесною вважалася стійкість перед мінливістю буття й жорстокістю долі.

Отримані дані свідчать, що є зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «Здоров'я» та вибором у живописі класичного жанру (на рівні $p < 0,05$). Тобто чим вище респонденти оцінюють своє здоров'я, тим менше вони схильні вибирати картини в жанрі класицизму. Отже, респонденти, які вважають, що мають міцний імунітет, добре почуваються й рідко хворіють, тобто більше схильні спиратися на відчуття й емоції, ніж на зважені докази, не вибиратимуть у живописі класицизм, оскільки цей жанр виявляє стрункість і логічність самої світобудови.

Необхідно зазначити, що встановлено прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Зовнішність» і вибором у живописі класичного жанру (на рівні $p < 0,01$). Тобто чим вище респонденти оцінюють свою зовнішність, тим більше вони схильні обирати картини в жанрі класицизму. Отже, респондентам, які задоволені своєю зовнішністю, загалом вважають себе вродливими, подобаються картини кла-

сичного жанру. Оскільки в класицизмі в кожному явищі розпізнаються лише істотні, типологічні риси, а випадкові, індивідуальні ознаки відкидаються.

Установлено значущий прямий кореляційний зв'язок між середнім рівнем розвитку самооцінки й вибором у живописі жанру «імпресіонізм» (на рівні $p < 0,01$). Тобто чим реалістичніше буде оцінка можливостей і умінь у контексті вимог ситуації, реальної картини того, що відбувається, й очікувань інших людей, тим частіше вибиратимуться картини жанру імпресіонізм. Варто зазначити, що був установлений зворотний кореляційний зв'язок між низьким рівнем розвитку самооцінки й обранням імпресіоністичного жанру в живописі (на рівні $p < 0,05$). Оскільки цей стиль художнього мистецтва демонструє, що необхідно цінувати реалістичність виражених відчуттів, внутрішній стан особистості, атмосферу, глибину, то респонденти, які сумніваються у своїй привабливості, можливостях, бояться неприйняття людей, не схильні до вибору в живописі жанру імпресіонізму.

Дані дослідження демонструють, що є зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «Вміння» й обранням у живописі імпресіонізму (на рівні $p < 0,05$). Тобто чим вище респонденти оцінюють свої вміння, тим рідше вони вибиратимуть у живописі імпресіонізм. Оскільки цей жанр має на меті ділитися почуттями зі споглядальником твору, вплинути на нього, респонденти, які орієнтовані на продуктивну, цілеспрямовану й результативну діяльність, не вибирають картини в жанрі імпресіонізму.

Установлено зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «розумові здібності» й вибором у живописі жанру імпресіонізму (на рівні $p < 0,05$). Тобто чим вище респонденти оцінюватимуть свої розумові здібності, тим рідше вони вибиратимуть у живописі імпресіонізм. Оскільки в імпресіонізмі акцент робиться на витончені особисті враження та спостереження мінливих миттєвих відчуттів і переживань, респонденти, які мають високий рівень інтелекту, спираються на раціональні доводи, а не на почуття, не схильні вибирати картини в жанрі імпресіонізму.

Отримані дані свідчать про те, що встановлено прямий кореляційний зв'язок між середнім рівнем розвитку самооцінки й вибором у живописі жанру абстракціонізму (на рівні $p < 0,05$). Тобто респонденти з середнім рівнем розвитку самооцінки схильні обирати картини абстрактного жанру. Оскільки абстрактне мистецтво привчає людину до філософського способу життя, респонденти, які його вибирають, правильно співвідносять свої можливості та здібності, досить критично ставляться до себе, вміють прогнозувати ставлення оточення до результатів своєї діяльності.

Згідно з результатами дослідження було встановлено прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Здоров'я» й обранням у живописі абстракціонізму (на рівні $p < 0,05$). Тобто чим вище респонденти оцінюють своє здоров'я, тим імовірніше вони вибиратимуть картини абстрактного жанру. Оскільки головне прагнення абстракціонізму – висловити невимовне, передати відчуття єдності душі й матерії, всесвіту, космосу, респонденти, які вважають, що перебувають у стані повного фізичного, душевного й соціального благополуччя, вибирали в живописі саме цей жанр.

Установлено зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «Зовнішність» й обранням у живописі абстракціонізму (на рівні $p < 0,01$). Тобто чим вище респонденти оцінюють свою зовнішність, тим менше вони схильні вибирати картини цього жанру. Оскільки філософсько-естетична основа абстракціонізму – ірраціоналізм, відхід від ілюзорно-предметного зображення, абсолютизація чистого враження й самовираження, якщо респонденти задоволені своїми фізичними даними, не вважають себе вродливішими за інших, вони вибирають абстрактні картини.

Слід зазначити, що встановлено зворотний кореляційний зв'язок між високим рівнем розвитку самооцінки й вибором у живописі сюрреалізму (на рівні $p < 0,05$). Тобто в разі переходу високої самооцінки до неадекватно високої самооцінки зменшуватиметься коефіцієнт імовірності вибору сюрреалістичних картин. Оскільки головна мета цього жанру – встановлення взаємин людського розуму з навколишньою дійсністю, респонденти з високим самолюбством і розвиненим почуттям власної гідності, які критичні по відношенню до себе й поважають себе за заслуги й досягнення, вибирають картини сюрреалістичного жанру.

Було встановлено, що на вибір у живописі жанру сюрреалізму не впливає те, як оцінюють респонденти своє здоров'я, розумові здібності, характер, свої вміння, зовнішні дані, авторитет серед однолітків і загальну впевненість у собі. Це пов'язано з тим, що для цього жанру важливим є звільнення від панування раціонального мислення, використання оптичних ілюзій і парадоксальне поєднання форм.

Є прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Вміння» й вибором живописного жанру бароко (на рівні $p < 0,05$). Тобто чим вище респонденти оцінюють свої вміння, тим більше вони вибиратимуть жанр бароко в живописі. Отже, високий рівень засвоєння виконання якоїсь дії, можливість пристосування сформованих навичок і знань у різних видах діяльності, висока продуктивність і ефективність сприяють формуванню уподобань у живописі творів жанру бароко. Це пов'язано з тим, що головною тенденцією цього жанру було життєствер-

джувальне сприйняття дійсності, вираження просвітницької тематики, пишнота, парадність, яскравість кольорів, контрастність.

Таким чином, рівень самооцінки є важливим у виборі жанру в живописі. Людина з низькою самооцінкою схильна вибирати в живописі жанри, які звеличують людину, зображують у найкращому світлі. Людина з високим рівнем самооцінки найчастіше вибиратиме картини в жанрі «сюрреалізм», оскільки не боїться бути незрозумілою або чимось відрізнятись від інших. Найчастіше люди з середнім рівнем самооцінки вибирають імпресіонізм й абстракціонізм, оскільки в цих жанрах головним є реальна внутрішня картина світу особистості. Вибирати картини жанру «бароко» можуть люди різного рівня розвитку самооцінки.

Висновки з проведеного дослідження.

Аналіз теоретико-методологічних робіт дав змогу визначити основні підходи до проблеми самооцінки особистості та сприйняття мистецтва:

- особистісний підхід (розглядає самооцінку як найважливіший компонент самосвідомості особистості, а процес сприйняття мистецтва – як пізнання духовної субстанції, що безпосередньо сприймається людиною на рівні самосвідомості);

- структурно-цілісний підхід, за якого самооцінку розглядають як один із компонентів цілісної структури особистості й одночасно як складне системне за своєю природою утворення, а сприйняття мистецтва вважають комплексним психічним феноменом, що являє собою складну структуру, в якій взаємодіють результати перцептивних й інтелектуальних, репродуктивних і творчих актів;

- діяльнісний підхід (передбачає розгляд самооцінки як чинника, що впливає на якість результатів діяльності особистості, тоді як сприйняття мистецтва впливає на усвідомлення власного життєвого досвіду та власної діяльності);

- динамічний підхід (використовується для розгляду самооцінки в процесі вікових змін індивіда у взаємозв'язку зі становленням особистості, а сприйняття мистецтва – в процесі багатовікового розвитку, де людство «здійснює експеримент з пізнання самого себе»);

- психопатологічний підхід (самооцінка розглядається як показник психічного здоров'я людини як особистості, тому навіть за наявності великої схожості ми завжди відрізняємо мистецтво хворого від твору художника-сюрреаліста);

- функціональний підхід передбачає розгляд самооцінки як однієї з основних функцій особистості, тому сприйняття мистецтва – це

процес формування правильного розуміння прекрасного в мистецтві й суспільстві.

Завдяки використанню методу кореляційного аналізу Пірсона було встановлено зворотний кореляційний зв'язок між середнім рівнем розвитку самооцінки й вибором у живописі жанру відродження (на рівні $p < 0,05$), а також класичного жанру (на рівні $p < 0,01$). Своєю чергою було встановлено, що між рівнем розвитку самооцінки й вибором у живописі жанру бароко зв'язок відсутній. Установлено значущий прямий кореляційний зв'язок між середнім рівнем розвитку самооцінки й вибором у живописі імпресіонізму (на рівні $p < 0,01$), а також абстракціонізму (на рівні $p < 0,05$). Слід зазначити, що встановлено зворотний кореляційний зв'язок між високим рівнем розвитку самооцінки й вибором у живописі жанру сюрреалізму (на рівні $p < 0,05$).

За методом кореляційного аналізу Пірсона було встановлено прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Здоров'я» та вибором у живописі жанру відродження (на рівні $p < 0,05$). Отримані дані свідчать про наявність зворотного кореляційного зв'язку між шкалою «Здоров'я» 1 вибором у живописі класичного жанру (на рівні $p < 0,05$), а також було встановлено прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Здоров'я» й вибором у живописі жанру абстракціонізму (на рівні $p < 0,05$). Варто зазначити, що виявлено зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «Впевненість» й вибором у живописі жанру відродження (на рівні $p < 0,05$). Установлено, що є прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Вміння» й вибором у живописі жанру бароко (на рівні $p < 0,05$) і також є зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «Вміння» й вибором у живописі жанру імпресіонізм (на рівні $p < 0,05$). Необхідно зазначити, що встановлено прямий кореляційний зв'язок між шкалою «Зовнішність» й вибором у живописі класичного жанру (на рівні $p < 0,01$), а також зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «Зовнішність» і вибором у живописі абстракціонізму (на рівні $p < 0,01$). Виявлено зворотний кореляційний зв'язок між шкалою «Розумові здібності» й вибором у живописі жанру імпресіонізму (на рівні $p < 0,05$). Було встановлено, що на вибір у живописі жанру сюрреалізму не впливає те, як оцінюють респонденти своє здоров'я, розумові здібності, характер, уміння, зовнішні дані, авторитет серед однолітків і загальну впевненість у собі.

Таким чином, за результатами дослідження особливостей рівня самооцінки та її впливу на вибір жанрів живопису можна зробити висновки, що рівень самооцінки відіграє велику роль у процесі формування культури особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антеро Д.К.С. Роль самооценки в составе интеллектуального потенциала : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Санкт-Петербург, 1995. 15 с.
2. Базеян Г.А. О психологических особенностях художественного сознания. *Вопросы психологии*. 2001. № 4. С. 81–90.
3. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онтогенеза: автореферат дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000. 22 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 425с.
5. Вачнадзе Э.А. Некоторые особенности рисунка душевнобольных. Тбилиси : Мецниереба, 1972. 62 с.
6. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. Москва : Академический Проект, 2003. 304 с.
7. Иванова О.І. Виховні можливості художньої культури та мистецтва у духовному розвитку особистості студентів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 3 (44). Луганськ : Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту ім. В. Даля, 2011. С. 44–53.
8. Кудрявцев В.Т., Слободчиков В.И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания. *Известия российской академии образования*. 2001. № 4. С. 4–46.
9. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навчальний посібник /за ред. М.М. Заковича. Київ : Знання, 2009. 589 с.
10. Лобова А.Ф. Теория и практика формирования у детей эстетического отношения к человеку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2001. 34 с.
11. Маслова Е.А. Психологическая природа самооценки, место самооценки в структуре самосознания личности. URL: http://www.uroki.ru/met_rus/k_psihologiya/k_psiholichnost/samoocenka.htm (дата звернення 14.05.20).
12. Нагибина Н.Л., Артемцева Н.Г., Грекова Т. Н. Психология искусства: типологический подход. Москва : Моск. гуманит. ун-т, 2005. 240 с.
13. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва : Просвещение, 1990. 448 с.

ЧАСОВІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВОГО ПЛАНУВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИЗНАЧЕННЯ ВЛАСНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ

TIME FEATURES OF STUDENT'S LIFE PLANNING IN THE PROCESS OF DETERMINING THEIR OWN LIFE POSITION

У статті висвітлені результати теоретико-емпіричного дослідження часових особливостей життєвого планування студентів у процесі визначення власної життєвої позиції. Цей процес відбувається на основі соціальної орієнтації, ціннісних пріоритетів, ставлення до себе та до інших людей залежно від соціальних норм і культурного середовища. Оскільки людина, зростаючи, соціалізується й розвивається протягом дитинства, підліткового та юнацького віку, відчуття часових проміжків життя, майбутніх особистісних і професійних перспектив є важливим надбанням її орієнтації у побудові власного життєвого шляху. Метою статті є визначення часових особливостей життєвого планування студентів молодшого та старшого юнацького віку у процесі визначення власної життєвої позиції. Емпіричне дослідження проводилось за допомогою циклічного тесту часу Т. Коттла. У дослідженні взяли участь студенти вишу (старший юнацький вік) та студенти коледжу (молодший юнацький вік) в кількості 126 осіб. У результаті у студентів вишу порівняно з молодшими було виявлено цілісніше сприймання власного життя з урахуванням причинно-цільових взаємозв'язків між подіями життя; обнадійливе, дещо ілюзорне бачення власних життєвих перспектив, які не підкріплені діями сьогодення; побоювання з приводу майбутніх подій, пов'язаних з професійною та особистісною самореалізацією; переважання суб'єктивно-гармонійної траєктиви. Однак результати дослідження засвідчили недостатню сформованість здатності до орієнтування у часі і просторі студентської молоді, що вимагає розробки й упровадження психолого-педагогічних засобів для формування у студентів вишів і коледжів готовності до дорослого життя.

Ключові слова: життєва позиція, життєвий шлях, життєве планування, студенти, час життя, траєктиви юнацького віку.

The article highlights the results of theoretical and empirical research of time features of students' life planning in the process of determining their own life position. This process takes place on the basis of social orientation, value priorities, attitudes towards oneself and other people, depending on social norms and cultural environment. As a person grows, socializes and develops during childhood and adolescence, a sense of time intervals, future personality and professional prospects is an important asset of the orientation in building own life path. The aim of the article is to determine the time features of life planning of junior and senior youth students in the process of determining their own life position. The empirical study was performed using a cyclic time test of T. Cottle. The study involved students of higher education (senior youth) and college students (junior youth) in the number of 126 people. As a result, higher education students compared to younger students showed a more holistic perception of their own lives, taking into account the causal relationships between life events; an encouraging, somewhat illusory vision of one's own life prospects, which are not supported by today's actions; fears about future events related to professional and personality self-realization; the predominance of subjective-harmonious life perspective. However, the results of the study showed a lack of ability of student youth to navigate in time and space, which requires the development and implementation of psychological and pedagogical tools to form readiness for adult life in students of universities and colleges.

Key words: life position, life path, life planning, students, life time, life perspectives.

УДК 159. 923.057.87
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.29>

Назаренко Н.А.
аспірантка кафедри авіаційної психології
Національний авіаційний університет

Вступ. Важливою характеристикою особистості для побудови власної життєвої позиції є її здатність орієнтуватися у часі і просторі, мати відчуття плинності життя та усвідомлення взаємозв'язку основних вирішальних подій на своєму життєвому шляху. Як відомо, становлення життєвої позиції особистості – це відносно довгий часовий процес формування у неї певного світогляду, починаючи з дитинства, системи знань, вироблення переконань, соціальних і професійних навичок, розвитку особистісних взаємин, залучення до трудової та громадсько-політичної діяльності (Е.Берн, В.Панок, Л. Помиткіна, М. Папуча, Г. Рудь, Т. Титаренко та ін.). Визначення власної життєвої позиції відбувається на основі її соціальної орієнтації, ціннісних пріоритетів, ставлення до себе

та до інших людей залежно від соціальних норм і культурного середовища.

Аналіз вікових особливостей визначення особистістю життєвої позиції показав, що найбільш чутливим віком для цього є переважно етап юності (17–25 років), що характерно для студентства. Період навчання студентів у ВНЗ характеризується творчою продуктивністю, прагненням до якомога більшої самореалізації. Цей період є найвирішальнішим у житті людини, коли остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, окреслюється проєкція головних напрямів самореалізації на інших вікових етапах [14; 15; 16]. Тому, на наш погляд, здатність орієнтуватися у часі і просторі є важливою характеристикою для розвитку власної життєвої позиції.

Час життя визначає насамперед інтервал від народження до смерті, тривалість, протяжність існування (О. Кронік). Це хронологічні рамки життя, від яких залежать, наприклад, співіснування поколінь, тривалість первинної соціалізації дітей тощо. Життєвий цикл передбачає, що плин життя має певні закономірності. Індивідуальна біографія настільки складна, що її досить умовно можна розчленувати на окремі цикли. Підпорядкувати життя якомусь окремому ритмові майже неможливо. У кожної людини, крім визначеної траєкторії розвитку, завжди є також «темні плями», гіпотези, варіації і незаплановані імпровізації. Мірою дорослішання людина розширює межі часової орієнтації, формує свій часовий кругозір. Цінність, значущість різних складових частин середовища визначається поглядом особистості у майбутнє, індивідуальними життєвими перспективами. Перспективи є загальною спрямованістю вперед, яка не завжди усвідомлюється, деталізується.

Метою статті є визначення часових особливостей життєвого планування студентів у процесі визначення власної життєвої позиції.

Основна частина. Феномен життєвого планування як основи формування життєвої позиції особистості пройшов певну еволюцію розвитку. Багато дослідників сходяться на тому, що категорія життєвого планування особистості описує події, що відбулися у минулому людини і суттєво вплинули на формування рис особистості, процес її індивідуального розвитку, поведінку та соціальний статус, загалом на становлення загального світогляду, що характеризує певний вид життєвої позиції.

Здійснений нами аналіз літературних джерел як вітчизняних (О. Кронік, М. Папуча, Л. Помиткіна, Т. Титаренко), так і зарубіжних (Е. Берн, Т. Коттл) засвідчив, що більшість публікацій з цієї проблематики присвячено окремим аспектам становлення життєвої позиції особистості, проте розвиток життєвої позиції в контексті вікових особливостей та специфічних умов соціальної ситуації розвитку молодих людей розглянутий та досліджений не досить. Виправданим у зв'язку з цим постає бажання досягнути, як поступово складається цілісна картина світогляду в уявленні певної особистості. При цьому варто зазначити, що здатність планувати життя та будувати конструктивну життєву позицію у студентів зумовлена не лише віковими особливостями, а і самим процесом навчання та професійного становлення, в ході якого розвивається схильність до самосвідомості та рефлексії.

У психологічній літературі уявлення особистості про майбутнє описують за допомогою понять «життєвий шлях» (В. Панок, Г. Рудь), «життєва перспектива» (суб'єктивний образ майбутнього) (Т. Снегір'ова), «часова перспек-

тива» (ширше за образ майбутнього цілісне бачення людиною свого життя як у минулому, так і в майбутньому) (Т. Титаренко). Частіше за все говорять про майбутню часову перспективу, «за допомогою якої характеризується часова впорядкованість подій майбутнього в свідомості людини» (С. Максименко, Л. Регуш) [4; 10].

Для юнаків тривалість життєвої перспективи (хронологічна віддаленість подій майбутнього) є значною. Її реалістичність (бачення різниці між реальністю і фантазією) досить неадекватна, а розчленування майбутнього на послідовні етапи (диференційованість перспективи) – невиразне. Життєва перспектива для більшості юнаків є оптимістичною, бо вони впевнені, що очікувані події відбудуться у визначений термін. Як зазначають дослідники (Є. Белінська, Т. Снегір'ова), узгодженість подій минулого, актуального теперішнього і потенційного майбутнього не висока [1; 11].

Студенти бачать ще досить значною свою життєву перспективу, реалістично дивляться на життя, розподіляють майбутнє на послідовні етапи. Ця перспектива виглядає не завжди оптимістичною, бо людина вже знає ціну реальним труднощам. Продовжуючи орієнтуватися на майбутнє, вона більше пов'язує себе з теперішнім, залишаючись дещо ізольованою від минулого [2].

Людина, яка вступає в доросле життя, опиняється перед необхідністю розв'язання багатьох проблем, серед яких найважливішими є одруження, народження й виховання дітей, вибір професійного шляху (Ж. Нюттен, М. Папуча). Отже, в період студентства відбувається становлення соціально зрілої особистості, хоча окремі особи у зв'язку з певними обставинами залишаються ще соціально незрілими [5; 7].

Отже, юнацький вік є періодом життєвих починань, які здебільшого відповідають сформованим планам щодо особистого та професійного життя, кар'єри. Тому одним із найважливіших завдань особистості в цей період є узгодження мрії з реальністю, бажаного і можливого, і вибудована цій основі власної життєвої позиції стосовно себе та навколишнього світу.

Отже, виходячи з вищесказаного, ми ставили за мету з'ясувати часові особливості життєвого планування студентів у процесі визначення власної життєвої позиції. У дослідженні взяли участь студенти Вінницького національного аграрного університету (старший юнацький вік) та студенти Немирівського коледжу будівництва, економіки та дизайну (молодший юнацький вік) в кількості 126 осіб.

Емпіричне дослідження. Дослідження здатності орієнтуватися у часі і просторі власного життя за критеріями цілісності та структурованості життєвого шляху, а також емоційного ставлення до окремих його частин прово-

дилось за допомогою циклічного тесту часу (Т. Коттл). Тест був проведений у двох групах респондентів з такою інструкцією: «Уявіть своє життя від початку до кінця – минуле, теперішнє і майбутнє – і намагайтеся зобразити його на папері у вигляді трьох кіл: минулого, теперішнього і майбутнього [13]. Кола можуть бути маленькими або великими, перетинатись або ні». Аналіз отриманих зображень відбувався за допомогою розподілу умовних позначень найменувань комбінацій кіл з урахуванням їх розмірів та взаємного розташування. Обробка результатів дослідження, отриманих за допомогою методики, проводилась на бланках відповідей, в результаті якої кожному графічному зображенню присвоювалося відповідне кодове позначення у вигляді латинської букви S з відповідним коефіцієнтом (див. табл. 1).

З урахуванням розмірів колових зображень минулого, теперішнього і майбутнього, а також їх розташування у горизонтальній площині у студентів коледжу кількісно переважає комбінація S17 із роз'єднаних кіл (не сполучених між собою), розміри яких збільшуються в бік майбутнього. Це, на нашу думку, свідчить про переважання у студентів уривчастого сприймання власного життєвого шляху. При цьому збільшення розмірів колових репрезентацій часових аспектів життя в бік майбутнього свідчить, можливо, про оптимістичне, обнадійливе (дещо) ілюзорне бачення власних життєвих перспектив. На другій позиції за вираженістю розташовані комбінації кіл S38 та S44, для яких характерною є відокремленість порівняно меншого за розмірами минулого від теперішнього та майбутнього, які утворюють єдиний полюс. На наш погляд, така тенденція є досить показовою. Злиття теперішнього з майбутнім узгоджується з міркуванням, що без теперішнього не може бути майбутнього (принцип включеності), майбутнє починається, формується вже тепер, де термінується та програмується теперішнім.

У контексті розташування кіл у студентів молодшого юнацького віку домінують диференційовані, розірвані репрезентації часових аспектів життя, що доводить фрагментарність

(нецілісність) сприймання життя молодими людьми. Що стосується розмірів колових графічних репрезентацій, то тут переважають комбінації, в яких розміри кіл збільшуються у напрямі майбутнього. Це може бути зумовлене загальнолюдською інстинктивною тенденцією до життя, самореалізації, самоактуалізації, яка проявляється в прагненні до насиченого, яскравого, значного майбутнього через цікаве сьогодення та мрійливе минуле.

Свою чергою серед студентів старшого юнацького віку з урахуванням розмірів і взаємного розташування у горизонтальній площині колових відображень основних часових аспектів життя переважає за вираженістю комбінація з'єднаних між собою кіл S26, що збільшуються за діаметром у бік майбутнього. Сполучення, злиття кіл є свідченням ціліснішого порівняно зі студентами коледжу сприймання власного життя з урахуванням взаємозв'язків (причинно-цільових) між подіями життя.

У контексті лише взаємного розташування кіл у студентів вишу переважають комбінації, в яких колові графічні умовні репрезентації основних часових модусів подаються з'єднаними між собою (S8, S19, S21, S26). Як зазначалося, тенденція графічно репрезентувати основні часові модуси – минуле, теперішнє та майбутнє – з'єднаними, сполученими між собою зумовлена цілісним, реалістичним осмисленням індивідуального власного життя з урахуванням його логіки, детермінованої причинно-цільовими міжподійними зв'язками. Другу позицію за вираженістю щодо розташування у цієї ж групи студентів займають комбінації кіл, в яких майбутній модус відокремлений від з'єднаних між собою минулого і теперішнього (S28, S35). Цей факт свідчить про наявність побоювань з приводу майбутніх подій, прагнення відкласти на потім прийняття важливих рішень, пов'язаних з професійною та особистісною самореалізацією. Тобто можна говорити про певний страх перед майбутнім у студентів-випускників, що пов'язано з невизначеністю та з наявним ризиком опинитись неуспішним, зазнати поразки в реалізації власних планів та програм.

Таблиця 1

Розподіл умовних позначень найменувань комбінацій кіл з урахуванням їх розмірів та взаємного розташування під час проведення з респондентами концентричного тесту Т. Коттла

Роз-ташу-вання \ Розмір	Розмір									
	OOO	oOO	OoO	OOo	Ooo	oOo	ooO	oOO	OOo	
OOO	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	
O O O	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	
OOO	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	
OO O	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	S36	
O OO	S37	S38	S39	S40	S41	S42	S43	S44	S45	

Розподіл часових траспектив у студентів N=126

Траспективи юнацького віку	Респонденти			
	Група А, n=64		Група Б, n=62	
	Абсолютні показники	Показники в %	Абсолютні показники	Показники в %
Суб'єктивно-гармонійна	27	40,0	11	17,5
Нормативна	6	10,0	3	5,0
Розірвана	19	30,0	26	42,5
Консервативна	3	5,0	5	7,5
Інфантильна	6	10,0	5	7,5
Регресивна	3	5,0	12	20,0

За розмірами колових графічних репрезентацій основних часових модусів життя у студентів вишу переважають комбінації, в яких розміри кіл збільшуються у напрямі майбутнього. Домінування майбутнього і теперішнього часових модусів викликано підвищенням у випускників вищого навчального закладу цілеспрямованості і розвитком практичності, цілісності, реалістичності, сприймання власного життєвого шляху як осмисленої сутності існування.

У нашому дослідженні результати циклічного тесту Т. Коттла були співвіднесені з класифікацією траспектив юнацького віку, запропонованою російським психологом Т. Снегір'овою:

1) суб'єктивно-гармонійна траспектива (цій траспективі відповідають такі умовні найменування комбінацій кіл: S1, S2, S8, S19, S20, S26). Усі три часові модальності Я (минуле, теперішнє, майбутнє) взаємопов'язані у свідомості індивіда та однаково відповідають Я-ідеальному;

2) нормативна траспектива (S37, S38, S42, S44) характеризується тим, що актуальне Я більше тяжіє до майбутнього, ставлення до Я-минулого критичне;

3) розірвана траспектива (S10, S11, S16, S17). Усі три часові модальності усвідомлюються як окремі стани. Я-ідеальному відповідає тільки майбутнє;

4) консервативна траспектива (S39, S41, S45). Я-теперішнє більше тяжіє до Я-майбутнього, яке ізольоване від минулого і теперішнього, не впливає на розвиток особистості;

5) інфантильна траспектива (S28, S31, S32, S36) Я-минуле та Я-теперішнє пов'язані, утворюють один полюс, що свідчить про низьку самооцінку та відсутність в особистості засобів для наближення майбутнього й оволодіння ним;

6) регресивна траспектива (S12, S14, S18) характеризується тим, що Я-теперішнє віддалене від минулого і від майбутнього, ніби «випадає» з розвитку, не відповідає цінностям Я-ідеального.

Оскільки наша вибірка складається з двох груп (група А – студенти вишу та група Б – студентиколеджу), для наглядного представлення отриманих даних обох груп ми згрупували результати за типами траспектив юнацького віку та представили їх у табл. 2.

Як видно з табл. 2, серед студентів вишу більший відсоток осіб мають суб'єктивно-гармонійну траспективу (40% у групі студентів вишу порівняно із 17,5% у групі студентів коледжу), що є свідченням наявності більш цілісного уявлення про своє життя у студентів, які навчаються у вищому навчальному закладі. При цьому в групі Б переважає кількість студентів, які мають розірвану траспективу (26 студентів – 42,5%), тобто вони не помічають зв'язків між особистим минулим, теперішнім та майбутнім. За результатами дослідження серед студентів старшого юнацького віку значно менше осіб мають регресивну траспективу (лише 3 студенти, що становить 5%) порівняно з групою Б, де ці показники вищі в 4 рази (12 студентів – 20%).

Підбиваючи підсумки за результатами, отриманими за методикою, можна сказати, що більшість досліджуваних має розірвану траспективу, однак у групі А кількість студентів із розірваною та регресивною траспективою значно менша порівняно із групою Б, при цьому відсоток осіб із сформованою суб'єктивно-гармонійною траспективою серед старших студентів значно вищий, ніж серед студентів коледжу.

У результаті дослідження за допомогою циклічного тесту часу Т. Коттла були виявлені різноманітні типи часових уявлень: кола минулого, теперішнього та майбутнього торкалися, перетинались, включались одне в інше. Окрім того, багато досліджуваних зображували «атомарну» картину життя (комбінації S10–S18), за якої кола часу були повністю відірвані один від іншого, що відповідає розірваній часовій траспективі.

Оптимальний варіант особистісного розвитку на етапі ранньої юності передбачає відносну наступність минулого і майбутнього з одночасними якісними поступальними змі-

нами, які відкривають шлях до нових можливостей, що відповідає суб'єктивно-гармонійній траспективі. Ознаками розвитку такої траспективи, на відміну від простої зміни, є розв'язання деяких ціннісно-сміслових суперечностей, чітке самовизначення між добром і злом, любов'ю і ненавистю, конструктивністю і деструктивністю, відповідальністю і безвідповідальністю, прогресом і регресом тощо.

Висновки з проведеного дослідження.

У результаті емпіричного дослідження були визначені такі часові особливості життєвого планування студентів вищого навчального закладу (старший юнацький вік) у процесі становлення їх життєвої позиції: порівняно цілісніше сприймання власного життя з урахуванням причинно-цільових взаємозв'язків між подіями життя; обнадійливе, дещо ілюзорне бачення власних життєвих перспектив, які не підкріплені діями сьогодення; побоювання з приводу майбутніх подій, пов'язаних з професійною та особистісною самореалізацією; суб'єктивно-гармонійна траспектива у більшості студентів свідчить про наявність більш цілісного уявлення про своє життя. До часових особливостей життєвого планування студентів коледжу (молодший юнацький вік) віднесено: уривчасте сприймання власного життєвого шляху; острах перед майбутнім, що пов'язане з невизначеністю та з наявним ризиком опинитись неуспішним, зазнати поразки в реалізації власних планів та програм; розірвана траспектива у більшості студентів, які не помічають зв'язків між особистим минулим, теперішнім та майбутнім.

Відмінностей між групами не було виявлено у ставленні до майбутнього та спрямуванні часової перспективи в теперішнє, оскільки представники обох груп позитивно налаштовані на майбутнє, однак живуть переважно теперішнім, особливо не переймаючись необхідністю детального планування. Загальною тенденцією для обох досліджуваних груп є домінування часового напрямку в теперішнє, тоді як найменше проявляється спрямування в минуле.

Відповідно до критеріїв сформованості життєвої стратегії (протяжність часової перспективи, напрям часової перспективи, структурованість планованого життєвого шляху) у студентів старшого юнацького віку були виділені такі можливі варіанти стратегій життєвого планування: типова; інфантильна; регресивна; гармонійна. Найчастіше у студентів обох груп виявлялась типова стратегія життя, яка характеризується часовою перспективою середньої протяжності, орієнтованої на теперішнє, при цьому відсутня чітка структурованість життя, але наявне позитивне емоційне ставлення до подій, між якими спостерігається відносно велика кількість причинно-наслідкових зв'язків.

Таким чином, результати дослідження здатності до орієнтації у часі і просторі, наявність відчуття плінності життя та усвідомлення взаємозв'язку основних вирішальних подій на своєму життєвому шляху показали, що в усій вибірці не було жодного студента із гармонійною життєвою стратегією, яка вказує на сформованість власної життєвої позиції та робить юнаків і дівчат готовими до дорослого життя, прийняття відповідальних рішень та побудови власноруч свого успішного життєвого шляху.

Результати емпіричного дослідження, які виявили недостатню сформованість здатності до орієнтування у часі і просторі студентської молоді, вимагають застосування певних заходів, використання спеціальних технік для формування у студентів вишів і коледжів готовності до дорослого життя шляхом оволодіння ними гармонійним стратегічним плануванням власного життя. Саме в студентський період життя необхідно надавати їм допомогу в набутті здатності до відчуття часових перспектив для визначення власної життєвої позиції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белинская Е.П., Давыдова И.С. Графический тест Коттла: специфика показателей временной перспективы. *Психологическая наука и образование*. 2007. № 5. С. 28–37.
2. Гуляс І.А. Графічно-малюнкові репрезентації основних етапів життя особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Випуск 18. С. 237–247.
3. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. Москва : Смысл, 2003. 284 с.
4. Максименко С.Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях. *Психолог*. 2006. № 7. С. 5–10.
5. Нюттен Ж. Мотивация действия и перспектива будущего. / Под ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2004. 608 с.
6. Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
7. Папуча М.В. Жизненный путь человека. *Проблеми психології особистісного розвитку*. Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2008. 384 с.
8. Помыткина Л.В. Принятие решений как основа построения собственной жизненной стратегии. *Актуальные проблемы третьего тысячелетия : сборник статей международной научно-практической конференции*. Москва : ЕФИР, 2016. С. 56–58.
9. Помиткіна Л.В., Назаренко Н.А. Вплив мережевого суспільства на прийняття рішень особистості з вибору власної життєвої позиції. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства : монографія колективна / За ред. Л.В. Помиткіної, О.П. Хохліної. Київ : ТОВ «Альфа-ПІК», 2019. С. 66–70.
10. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 352 с.

11. Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1989. № 2. С. 27–35.

12. Титаренко Т.М. Життєві завдання як практики самоконституювання особистості. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 3–11.

13. Cottle T.J. Perceiving time: a psychological study with men and women. New York : Willey, 1976. 267 p.

14. Pomytkina L.V., Girchuk O.V., Nazarenko N.A., Rudyk S.A., Hordiienko K.O. Self-actulization of personality as a factor of implementing own living positions. *The Scientific Heritage (Budapest, Hungary)*. No. 33. P. 3, 2019. Pp. 34–37.

15. Pomytkina L.V. Subjective analysis of regularities of making strategic life decisions in late adolescence. *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. Issue: 4 (16), co-publ. Publishing office: Accent graphics communications. Hamilton, ON, 2016. P. 107–116. URL: <https://fdotadotr.wordpress.com/about>.

16. Pomytkina, L., Gudmanian, A., Kovtun, O., Yehodzhynskyi, S. Personal choice: strategic life decision-making and conscience, *E3S Web of Conferences*. Vol. 164, 10021. 2020. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016410021>.

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАРОДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ГІДНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВІД АНТИЧНОСТІ ДО ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ

THE PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE PERSONAL DIGNITY PHENOMENON, FROM ANTIQUITY TO THE RENAISSANCE

У статті науковий пошук автор зосередив на аналізі та визначенні теоретичних засад, які є фундаментальними для об'ємної роботи, із власною гідністю, а саме щодо проєктування морально-етичних цінностей особистості.

Дослідження ґрунтується на результатах таких методів: теоретико-аналітичного, структурно-системного, історико-порівняльного, що забезпечує можливість відслідкувати особливості розуміння власної гідності особистості в різні історичні періоди, у різних соціокультурних середовищах, та методі синтезу, узагальнення наукової психологічної та допсихологічної, а саме філософської літератури.

Теоретично обґрунтовано взаємозв'язок самосвідомості із власною гідністю. Простежено філософсько-історичні, психологічні та культурологічні аспекти формування власної гідності від Античності до Відродження. Зазначено, що віра в людину, її потенціал, самостійність, можливість, самореалізацію, свободу волі сприяє позитивному самоставленню, визнанню власних чеснот та гідній поведінці, що є важливими критеріями почуття власної гідності. У період трансформації соціальних та особистісних цінностей розвиток і підкріплення зазначених вище внутрішньо-особистісних та зовнішньо-соціальних детермінант потребують актуалізації та переоцінки, оскільки виступають значущими складниками процесу формування власної гідності особистості.

Власна гідність розглядається як особистісне інтегральне утворення, яке є важливим регулятором морально-етичних аспектів людської поведінки. Зазначено, що вона впливає на рівень самосвідомості особистості, а це має суттєве значення для розвитку особистісної культури, збільшення кількості ознак самоповаги.

Звернено увагу, що зовнішньо-соціальні чинники, які ґрунтуються на антропоцентричній платформі, сприяють зростанню власної гідності. З іншого боку, соціокультурне середовище, яке транслює велику кількість деструктивних посилів на рахунок людської природи та її можливостей, призводить до формування низького рівня почуття власної гідності.

Аналіз теоретичних джерел дає змогу стверджувати, що культурно-історичний поступ, морально-етичні цінності, які притаманні тій чи іншій епосі, здійснюють вплив на внутрішньо-особистісні та зовнішньо-соціальні детермінанти розвитку такого складного інтегрального утворення, як почуття власної гідності.

Ключові слова: власна гідність, внутрішньо-особистісні та зовнішньо-соціальні детермінанти, самоповага, самоставлення.

In the article, the author has focused scientific search on the analysis and definition of the theoretical foundations that are fundamental for the extensive work on personal dignity, namely the design of moral and ethical values of the individual.

The study is based on the following methods findings: theoretical-analytical, structural-systemic, historical-comparative, which provides an opportunity to track the peculiarities an individual's dignity perception in different historical periods, in different sociocultural environments, and the method of synthesis, generalization of scientific psychological and psychological, namely philosophical, literature.

The interrelation of self-awareness and personal dignity has been theoretically substantiated. Philosophical-historical, psychological, cultural and logical aspects of the formation of one's personal dignity from Antiquity to the Renaissance have been traced. It is noted that faith in humanity, human's potential, independence, capabilities, self-fulfilment, free will promotes positive self-attitude, recognition of one's virtues and dignified behaviour, which are important criteria for personal dignity. In the period of transformation of social and personal values, the development and reinforcement of the above intrapersonal and extraneous determinants need to be updated and re-evaluated, as they are important components of the process of one's own personal dignity construction.

Personal dignity is regarded as an integral personal construction, that is an important regulator of the moral and ethical aspects of human behaviour, having an impact on the self-awareness level of a person, which is essential for the development of a personal culture and an increase in the number of self-respect features. It is noted that external social factors which are based on an anthropocentric platform contribute to the growth of personal dignity. On the other hand, the socio-cultural environment, which communicates a lot of destructive messages at the expense of human nature and its capabilities, results in the formation of a low level of personal dignity.

The analysis of theoretical sources makes it possible to claim that cultural and historical progress, moral and ethical values that are inherent in a particular era affect the intrapersonal and extraneous determinants of the development of such a complex integral construction as personal dignity.

Key words: personal dignity, intrapersonal and extraneous determinants, self-respect, self-attitude.

УДК 159.923:17.026.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.30>

Папітченко Л.В.

аспірантка факультету психології
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми. Проблема особистої гідності є доволі актуальною сьогодні в Україні, особливо гостро вона постала після подій 2013–2014 років, коли тривалі протестні акції громадян були названі Революцією гідності. Громадянське суспільство й досі осмислює та відстоює впровадження морально-етичних цінностей Революції гідності.

У сьогоднішній, коли словоблуддя, ниці вчинки, на жаль, присутні у повсякденні, невігластво заповнює соціум та заохочується більшістю, у певній частині суспільства загострюється власна гідність – від конкретної особистості до спільноти у цілому, оскільки активна частина соціуму потребує наявності морального регулятора людської поведінки, яка закладена безпосередньо в самій людині, і цей регулятор – високий рівень сформованого почуття власної гідності.

Запит суспільства на впровадження провідної ролі гідності як морально-ціннісного орієнтира особистості є вагомим чинником для дослідження цього складного інтегрального утворення. Як відомо, без минулого немає майбутнього, тому ми вирішили дослідити формування власної гідності особистості від Античності до епохи Відродження.

Як історичний поступ, державна політика, культурна парадигма впливають на формування людської гідності? Які морально-етичні цінності були притаманні суспільствам епохи Античності і до епохи Відродження та як вони позначилися на розумінні ідеї гідності? Відповіді на ці питання – це переосмислення тих світоглядних принципів, які визначали своєрідність людського співжиття на цих етапах історичного розвитку людини.

Виклад основного матеріалу. Почуття власної гідності – це доволі об’ємне та багатомірне поняття, у психологічній науці й досі існує неоднозначність щодо його розуміння і тлумачення.

Т. Коротковських у своєму дослідженні зазначає, що в структурі особистісних якостей (позитивних та негативних) почуття власної гідності відноситься власне до моральних якостей. Це поняття моральної свідомості, морального ставлення до самого себе і ставлення з боку суспільства. Це особливий спосіб морального регулювання поведінки, система зі зворотним зв’язком. Сучасне уявлення про важливіші функції психіки відповідає триєдності у вигляді послідовності «пізнання – оцінка – дія». Дослідниця звертає увагу, що центральне місце у цьому процесі займає оцінка, оскільки в ній розвиваються моральні, інтелектуальні, емоційні, морально-вольові, етичні якості особистості [10].

І. Бех розглядає гідність як усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що

викликають повагу оточення [2, с. 6]. У наведеній ученим структурній моделі виховання в особистості почуття гідності (рис. 1) ми простежуємо зв’язок між когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим компонентами. Їхній зв’язок із цінностями й потім із самопізнанням, самосхваленням, самооцінкою, які, своєю чергою, мають зв’язок із самоповагою й далі вона – із гідністю особистості. Остання, своєю чергою, здійснює зв’язок із повагою іншими, водночас повага іншими має зв’язок і з гідністю особистості, тобто відбувається двосторонній зв’язок.

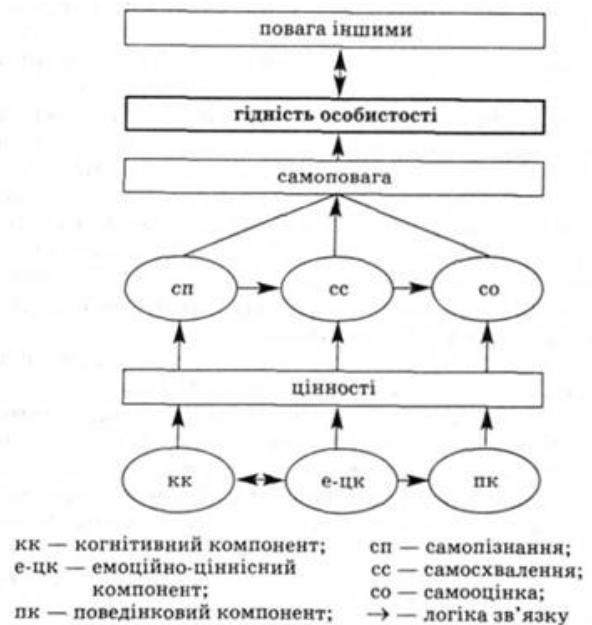


Рис. 1. Структурна модель виховання в особистості почуття гідності

Згідно із запропонованим ученим поняттям почуття гідності, його змістовною основою виступає сукупність моральних характеристик особистості, які повинні піднятися до рангу відповідних цінностей як безумовних смислоутверджувальних імпульсів морально-духовної активності особистості. Розглядаючи процесуальний механізм їх формування, І. Бех зазначає, що він полягає в оволодінні особистістю когнітивним компонентом, який має набути суб'єктивної значущості на основі впливу емоційно-ціннісного компонента. Саме у своїй єдності ці компоненти утримують знання (поняття) про певну етичну норму та її бажаність для особистості і в такій цілісності виступають початковим мотивом до відповідного вчинку (реалізації поведінкового компонента). Із практичним вправлінням цей мотив і трансформується у конкретну морально-духовну цінність [2, с. 7–8].

Особлива внутрішня діяльність розгортається саме довкола цінностей як безпосередньої основи майбутнього почуття гідності,

й вектор цієї діяльності задається фактом ставлення особистості до себе. Зазначена вище внутрішня діяльність проходить такі етапи:

Мета етапу самопізнання полягає у необхідності концептуального пізнання власних цінностей особистості, що увійшли в її внутрішній досвід та виступили мотиваційними орієнтирами її духовно-практичної діяльності. І. Бех зазначає, що провідним психологічним механізмом для досягнення даної мети виступає так звана об'єктна рефлексія – мислення, що виокремлює певну цінність із низки інших і перетворює її на безпосередній предмет осмислення.

Наступний етап самосхвалення передбачає схвалення даної моральної цінності як такої, що має смислові переваги порівняно з іншими цінностями, які входять до морально-духовної системи особистості. Відповідно, має забезпечуватися зв'язок наступності між першим і другим етапами (як і подальшими), оскільки, наприклад, без пізнання цінності особистості неможливо здійснити й операцію її схвалення.

Третій етап – це самооцінювання особистості. На цьому етапі розгортається самооцінювання особистості, змістовним підґрунтям якого виступає моральна цінність, що усвідомлювалася особистістю на попередніх етапах. І. Бех зазначає, що самооцінка як результат такого процесу самооцінювання має свою специфіку, викликану безпосередньо матеріалом, який підлягає оцінюванню, тобто морально-духовною цінністю. Дослідник звертає увагу, що на відміну від звичайної самооцінки, яка має забезпечити об'єктивність вимірювання особистістю власних можливостей і якостей, морально-духовна самооцінка зумовлює, крім цього, позитивне емоційне ставлення особистості до себе [2].

Значущим є те, що з позиції перспективи подальшого саморозвитку особистості дане емоційне самоставлення видається надзвичайно важливим. Це емоційне утворення І. Бех кваліфікує самоповагою, на його думку, це означає, що особистість не ганьбить, принижує чи картає себе, а шанує у повному розумінні цього терміна. Науковець наголошує, що саме ця шаноба, леліання, пещення себе трансформуються у самоповагу, яка конституює (дає життя) почуттю гідності особистості за необхідності заслуженої поваги з боку інших людей [2].

Отже, І. Бех виводить формулу гідності особистості, згідно з якою вона постає як єдність самоповаги особистості та поваги її оточенням [2].

У своєму дослідженні Л. Кулакова доходить висновку, що почуття власної гідності – це складне інтегральне утворення, представлене єдністю суб'єктивної реальності, засноване на взаємодії внутрішньособистісних і зовнішньо-

соціальних детермінант розвитку. Це осмислення та переживання своєї моральної цінності й суспільної значимості. Зовнішні та внутрішні чинники стимулюють прояв структурних одиниць почуття власної гідності, визначають спрямованість особистості. На думку вченої, критеріями прояву почуття власної гідності є визнання власних чеснот, позитивне самоставлення та гідна поведінка. Серед виокремлених чинників визначено провідні, котрі сприяють розвитку почуття власної гідності особистості, зокрема розвиток позитивної «Я-концепції», безумовного самоприйняття та об'єктивної самооцінки [13].

Самооцінка пов'язана із центральною потребою людини – потребою у самоствердженні, з прагненням знайти своє місце в житті. Вона включає усвідомлення своїх практичних умінь та навичок, деяких якостей особистості та окремих власних переживань. Це прагнення заслужити позитивне ставлення оточуючих, позитивну оцінку вчинків та діяльності, це прагнення до схвалення, поваги, визнання з боку оточуючих [10].

У своєму дослідженні В. Горбатих зазначає: якщо розглядати самооцінку особистості як складник Я-концепції, що пов'язана зі ставленням до себе або з окремими її якостями, тоді низька самооцінка призводить до відчуття власної слабкості, безпорадності, безпомічності, презирства до себе, незадоволеності самим собою, а висока – породжує почуття власної гідності, гордості, самоповагу, любов до себе, самоприйняття [7, с. 29].

Для розвитку більш високого рівня почуття власної гідності особистості необхідно застосувати відповідні засоби щодо поглиблення розуміння особистістю власної індивідуальності та здатності до моральної саморегуляції [13, с. 336].

У Філософському енциклопедичному словнику гідність розглядається як одна з основних позитивних ознак людини як особистості; міра ствердження в людині особистісного начала. Психологічно постає як належний рівень самооцінки і дійовий механізм самоконтролю, що спирається на чітке розрізнення особою припустимого і неприпустимого для неї. Як етична категорія гідність позначає загальнообов'язкове визнання самоцінності людини, її здатності і доконечної потреби бути моральним суб'єктом [26, с. 199].

У Сучасному словнику з етики гідність визначається як: особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні нею своєї самоцінності й моральної рівності з іншими людьми; ставлення до людини інших людей, в якому визнається її безумовна цінність [25, с. 94].

Визначення поняття «гідність» як наукової категорії розглядається в різних енциклопе-

діях та словниках як етичного, так і філософського спрямування. Наведені визначення мають спільну частину: сутність гідності визначається як особливе моральне відношення людини до самої себе та відношення до неї з боку суспільства, в якому визнається цінність особистості [28].

На думку сьогочасного доктора філософських наук П. Кравченка, гідність – один із найбільш складних й особистісних елементів свідомості і разом із тим емоційної сфери людини. Це водночас і своєрідний саморегулятор її поведінки, і емоційне переживання своїх учинків, дій, і почуття морального задоволення чи незадоволення [12].

Поняття власної гідності розглядають із різних позицій. Здійснивши теоретичне дослідження наукових праць з педагогіки, філософії та психології, Л. Кулакова дійшла висновку, що почуття власної гідності виступає як вид самоставлення (І. Бех, П. Кравченко) [2; 12]; феномен усвідомлення власної самоцінності (В. Рибалка) [23]; складник самосвідомості (В. Столін) [24]. Також вона зазначала, що гідність постає як поєднання самосвідомості особистості (І. Булах, Ф. Кадол) [6; 9]; складне інтегративне особистісне утворення (Т. Коротковських) [10]. Дослідниця звертала увагу на те, що певні аспекти даного феномена знаходили своє відображення в дослідженнях самосвідомості (І. Чеснокова, В. Столін) [27; 24], самоповаги, самооцінки і «Я-Концепції» (В. Куніцина) [14; 13, с. 329].

Простежуючи, підходи вчених до почуття власної гідності, можемо зробити висновок, що воно має складний психологічний зміст.

Вище ми розглянули необхідні для даної статті базові визначення гідності.

Методологічне підґрунтя нашого дослідження створює передумови розглядати почуття власної гідності як складне інтегративне особистісне утворення. Ми вважаємо за доцільне здійснювати дослідження почуття власної гідності в межах соціокультурного підходу психологічної науки. Для нас є важливим той факт, що почуття власної гідності слід визначати через призму духовно-етичних, культурно-історичних традицій, а також основи, що дають змогу з'ясувати базові, нормативно зафіксовані умови функціонування структур, котрі пов'язані з процесами становлення самосвідомості, що у цілому дає можливість створення психологічних умов становлення та розвитку почуття власної гідності особистості [14, с. 12].

Методологія дослідження розкривається в процесі реалізації теоретико-аналітичного, структурно-системного, історико-порівняльного методів, що дає можливість прослідкувати особливості наукового обґрунтування феномену власної гідності в різні історичні

періоди, у різних соціокультурних середовищах, та методі синтезу, узагальнення наукової психологічної та допсихологічної, а саме філософської літератури.

Розглянемо, під яким кутом зору античні філософи тлумачили почуття власної гідності. Для початку дослідимо, якими були ідеї античної етики, оскільки залежно від розуміння суспільством на певному історичному проміжку свого розвитку, «природи людини та її сутнісних якостей» формуються «визначальні критерії почуття власної гідності» [28].

Перш за все ідеї античної етики – це культ розуму та свободи, природного, життєствердного, оптимістичного погляду на людину, вчення про її гідність, свободу, силу та могутність, право на повне цілісне життя й отримання насолоди від життя.

Теоретичне дослідження розуміння почуття власної гідності в античні часи ми розпочнемо з Платона, оскільки до Платона грецька література – це переважно поезія. Починаючи з Платона і після нього грецька література – це передовсім мудрість, наука, філософія [5, с. 175].

Платон словами Сократа твердить: гідною людиною є та, яка має гідну душу. Мерзенна ж людина має душу негідну [17, с. 376].

Найважливішим вибором людини Платон убаचाє в гідному способі життя, в якому душа стає справедливою: природні якості душі у поєднанні одна з одною і певними набутими позитивними якостями сприяють тому, що з усіх можливостей людина здатна, ураховуючи природу душі, обміркувавши, зробити вибір: негідним вона буде вважати спосіб життя, який веде до того, що душа стає несправедливою, а найкращим – коли вона стає справедливою; усе інше вона залишить осторонь. Філософ наголошує, що саме це є найважливішим вибором людини, як упродовж її життя, так і після смерті [19, с. 618].

Питання багатства та бідності, справедливості та поваги, схвалення суспільством лицемірства та готовність обманюватися, на жаль, були актуальні й в античні часи, про що свідчать слова Платона: люди легко схиляються до того, щоб і в суспільному житті, і в приватно-побутовому вважати щасливими і поважати саме негідників, коли вони багаті, впливові і мають ні за що та зневажають тих, хто хоча й кращий як особистість, але бідний [19, с. 364].

Платон піднімає актуальні й для нашого суспільства запити: яка користь бути справедливим, якщо оточуючі цього не розуміють, а віддають шану вовку в овечій шкурі? Античний мислитель ставить питання: чи правдою зійти мені на вищу фортецю, чи обманом та брехнею і під їх захистом провести життя? Платон підмічає, що коли я справедливий, а мене таким не вважають, користі від цього для мене, як запевняють, немає жодної, лишень труднощі

та явні збитки. Розмірковуючи далі, філософ зазначає, що для людини несправедливої, що підступно здобула собі славу справедливої, життя, як стверджують, чудесне. Відповідно, оскільки видимість переважає навіть істину й є головною умовою благополуччя, мені саме на це і варто звернути усю свою увагу: для видимості мені треба окреслити навколо себе живописне зображення добродетельності... [19, с. 365].

Проте Платон вважає, що в будь-якому разі, незважаючи навіть на сліпоту суспільства, варто зберігати власну гідність та залишатися відданим вищим морально-етичним цінностям, адже душа не забирає із собою в Аїд нічого, крім виховання й способу життя, і вони вже спричиняють померлому або неоціненну користь, або невиправну шкоду від самого початку шляху у потойбічний світ [20, с. 107].

Ці погляди Платона є доволі близькими до сучасних підходів у психології, а саме І. Бех зауважує: якщо конкретні ситуативні умови можуть загальмувати в особистості практичну реалізацію морально-духовної якості, то морально-духовна цінність опирається їм і діє відповідно до позитивної внутрішньої налаштованості, тобто на основі актуалізації процесу самодетермінації морального діяння [2].

Розглянемо, як розумів гідність античний мислитель, якому належить перший систематизований виклад психології. В етиці Аристотеля гідність є своєрідною прикрасою добродетельності, оскільки надає їй величності й не існує без неї. Філософ вважає, що неможливо бути істинно гідним, не досягнувши моральної досконалості [1, с. 131].

Аристотель стверджує: добродетельність є основою для визначення шляхетної мети, а розсудливість – правильним способом її досягнення [1, с. 187]. Як і декілька тисяч років тому, цей підхід й досі зберігає свою актуальність. Сьогодні в Україні створюються громадські ради добродетельності для поліпшення прозорості й ефективності в роботі важливих державних інституцій. Сучасне українське активне громадянське суспільство генерує запит на впровадження в соціокультурний простір високих морально-етичних цінностей.

Філософ вважає: три речі ми вибираємо і трьох намагаємося уникати – це прекрасне, корисне і те, що дає насолоду, та протилежні цьому – ганебне, шкідливе й те, що несе страждання [1, с. 82]. На думку Аристотеля, яка сутність людини, такі її слова й учинки, так вона і живе [1, с. 140].

Соціокультурний простір має великий вплив на формування почуття власної гідності. Незважаючи на те що ми живемо в країні, де Церква відділена від держави, все одно вплив християнства є доволі значним на наше самоприйняття та самостворення. Розглянемо, які

погляди на гідність сповідувала ранньосередньовічна християнська філософія, а саме один із найвидатніших представників патристики Аврелій Августин.

На думку «отця Церкви», людина є найвеличнішим дивом [3, с. 425]. Та на відміну від позиції Аристотеля, який вважає, що «добродетельність є основою для визначення шляхетної мети, а розсудливість – правильним способом її досягнення», Августин сповідує позицію людської нездатності самостійно досягати шляхетної мети й узалежнює людину від Бога: людей від Бога відділяють гріхи, очищення від яких у теперішньому житті відбувається не завдяки нашій добродетельності, а за божественним милосердям, завдяки божественній ласці, а не за нашою владою. Та й сама добродетельність, яка б вона не була, хоча й називається нашою, дається нам божественною благодаттю [3, с. 425].

Гуманістичний рух, який зародився в XIV ст. в Італії, заклав базу для широкого розповсюдження нової, світської, освіченості в Європі, подарував західноєвропейській цивілізації новий погляд на світ, нові цінності. По суті, гуманізм – це ідеологія всього Відродження. Виникнувши в недрах середньовікової культури, всередині схоластичної системи освіти, воно з часом перетворилося фактично на її протилежність, хоча і не пориваючи з християнською релігією [21, с. 312].

В епоху Відродження поступово згасає характерне для Середньовіччя переконання у зіпсованості людської природи. Ренесансні мислителі долають уявлення про людину як про слабку, гріховну, обмежену і залежну істоту [16, с. 61]. Натомість повертається та розвивається Протагорівська ідея Людини як міри всіх речей, як здібної та розвинутої особистості, як самостійної людини з великим творчим потенціалом.

Характерна риса класичного гуманізму – віра в людину, її розум і здібності. Філософи культури Відродження створюють своєрідний культ Людини, її розуму, духу і тіла [16, с. 61]. Яскравим прикладом цього є позиція Франческо Петрарки: істинно шляхетна людина не народжується з великою душею, а сама себе робить своїми неперевершеними справами [15, с. 87].

Провідними темами у творчості видатних діячів Відродження стають самосвідомість і незалежна суспільна позиція, гордість і самоповага, усвідомлення власної сили і здібностей [16, с. 61].

У цей період людська особистість набуває небаченої раніше цінності. Видатні представники Ренесансу поглиблюють античне розуміння гуманізму, вони представляють його як вираз «цілісності людського духу», свідчення «повноти та неподільності» людської природи [16].

В епоху Відродження з'являється трактат італійського гуманіста Джаноцо Манетті «Про гідність та велич людини». Про силу людини в її розумі філософ писав: наскільки великою та сонцесайною є її сила, свідчать численні величчідіяннялюдини, їїзнаряддя, дивовижним чином винайдені та застосовані [8; 22, с. 60].

Автором цілісної ренесансно-гуманістичної доктрини гідності людини був відомий італійський гуманіст другої половини XV ст. Джованні Піко делла Мірандола, який розвиває ідею гідності в контексті антропоцентризму та гуманізму. Він був першим, хто обґрунтував гідність людини у взаємозв'язку з її здатністю вибирати, яке місце чи рівень вона має зайняти у всесвіті [29].

Існує думка, що саме у цю епоху формується поняття особистості як такої («внутрішня людина»). Поряд із гуманістичним світоглядом у період Відродження розвивається своєрідна індивідуальна етика, основою і метою якої було благо особистості, її вдосконалення, оспівування її успіхів та радощів, пояснення життєвих негараздів і драм [16, с. 62].

Прослідковуючи особливості розуміння та тлумачення гідності від Античності до епохи Відродження, ми прослідковуємо, що «гідність є традиційною духовною цінністю, але її конкретне розуміння та призначення у контексті розвитку особистості історично зазнавало істотних змін» [2].

Позиції філософів стали підґрунтям у розумінні феномену власної гідності особистості сучасною психологічною наукою.

За Платоном гідність є важливою суспільною цінністю, хоча суспільство і не завжди здатне розпізнати гідну та негідну людину. Філософ уважає, що гідність ґрунтується на вихованні, пізнавальних здібностях людини та її моральному виборі. Як бачимо, погляди Платона є доволі актуальними й сьогодні. Ми можемо прослідкувати, що в багатьох аспектах міркування Платона знаходять своє відображення й у сучасних дослідженнях. Наприклад, Л. Кулакова зазначає, що вагоме значення у формуванні почуття власної гідності та моральності мають етичні цінності, моральні погляди, а також картина світу та можливість її змінювання, специфіка пізнання, мовленнєва культура... [13, с. 332].

Середньовічна філософія транслює у соціум учення про гріховність, несаможитність, нездатність людини, про необхідність їй бути смиренною та покірною. А це здійснює суттєвий вплив на особистість, адже важливу роль у зміні структури самостворення відіграє конкретна соціальна ситуація. Дослідники І.С. Кон, О.О. Бодальов, В.В. Столін та ін. вважали, що соціальний вплив здійснюється двояко: конкретна соціальна ситуація задає ту ієрархію провідних діяльностей та моти-

вів, стосовно яких відбувається усвідомлення власного «Я»; усвідомлення власного «Я» відбувається за допомогою «алфавіту» емоційних переживань, які стимулює конкретна соціальна ситуація [11; 4; 24; 7, с. 33].

В епоху Відродження змінюються критерії оцінювання себе як особистості, гідної поваги. Зовнішньосоціальні детермінанти формування людської гідності мають яскраво виражену антропоцентричну платформу. У цей час змінюється самосвідомість особистості, а це свідчить про зростання рівня почуття гідності та набуття особистісної культури. Самосвідомість зростає завдяки виявленню нових ознак честі, внаслідок змінювання критеріїв оцінювання себе як особистості, гідної поваги. Розкриття зростання самосвідомості проявляється у збільшенні кількості ознак самоповаги, що відображаються у свідомості, у подоланні стереотипів «Образу-Я» та усвідомлення себе цілісно у контексті життєдіяльності [13, с. 331].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проаналізувавши етапи формування власної гідності людини від Античності до епохи Відродження, ми відслідкували траєкторію змін у процесі осмислення спільнотою феномену власної гідності.

Античні філософи, як і гуманісти Відродження, вважали гідність важливою суспільною цінністю. В античні часи не було єдиного підходу, чи гідність – це Божий дар, чи досягається людиною через її активну життєву позицію. Проте широкі погляди на можливість людини, наголос на моральних аспектах і спорідненості гідності з порядністю та справедливістю, відповідальністю й розсудливістю створювали такі морально-етичні цінності в суспільстві, які спонукали до формування важливих засадничих структурних одиниць почуття власної гідності, що сприяло, своєю чергою, створенню тієї Античної культури, якою ми багато в чому захоплюємося й нині. Відповідно, в процесі аналізу формування феномену власної гідності варто враховувати двохсторонній взаємозв'язок, точніше, вплив зовнішньосоціальних чинників на внутрішньо-особистісні, і навпаки.

У середньовічній філософії домінує бачення людини як слабкої, обмеженої, гріховної. У цей період одне з важливих переконань – переконання у зіпсованості людської природи. А чи може людина ставитися позитивно до себе, якщо вона гріховна від природи? Ми припускаємо, що соціокультурне середовище, яке транслювало велику кількість деструктивних посилів на рахунок людської природи та її можливостей, призводить до формування низького рівня почуття власної гідності, а це, своєю чергою, мало вагомий вплив на те, що Середньовіччя називають Темними віками.

Ми прослідкували, як віра в людину, її потенціал, самостійність, можливості, самореалізацію, свободу волі в період Ренесансу сприяє позитивному самоставленню, визнанню власних чеснот та гідній поведінці, а це є важливими критеріями почуття власної гідності.

Аналіз теоретичних джерел дає змогу стверджувати, що культурно-історичний поступ, морально-етичні цінності, які притаманні тій чи іншій епосі, слугують внутрішньоособистісними та зовнішньоосоціальними детермінантами розвитку такого складного інтегрального утворення, як почуття власної гідності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Сочинения : в 4-х т. Москва : Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
2. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2008. URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/20055001.pdf>.
3. Блаженный Августин. Творения : в 4-х т. Т. 3: О Граде Божию. Книги I–XIII. Санкт-Петербург : Алетейя ; Киев : УЦИММ-Пресс, 1998. 600 с.
4. Бодаев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. Москва, 1982.
5. Боннар А. Греческая цивилизация : в 2-х т. Ростов-на-Дону : Феникс, 1994. Т. 2. 448 с.
6. Булах І.С., Алексєєва Ю.А. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка : навчально-методичний посібник. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003.
7. Горбатих В.В. Індивідуальні особливості самоставлення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2019. 245 с.
8. Дойчик М.В. Ідея гідності: від Античності до Модерну : дис. ... докт. філософ. наук : 09.00.05. Дніпро, 2019. 530 с.
9. Кадол Ф.В. Воспитание чести и достоинства старшеклассников : пособие для педагогов. Минск : Университетское, 1998.
10. Коротковских Т.В. Формирование основы чувства собственного достоинства у старшего дошкольника в самопроцессах: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Казань, 2004.
11. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. Москва : Политиздат, 1984.
12. Кравченко П.А. Гідність людини як ціннісний принцип її соціального буття. Полтава, 2002. URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1984/1/KRAVCH.pdf>.
13. Кулакова Л.М. Почуття власної гідності як конструктор самосвідомості особистості. *Проблеми сучасної психології*. Київ, 2014. С. 326–336.
14. Куницяна В.Н. Сила Я и самоуважение. *Психология* : учебник / под ред. А.А. Крылова. Москва : Проспект, 1998. С. 283–286.
15. Мудрость тысячелетий / авт.-сост. В. Балязин. Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2012. 304 с.
16. Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*. 2005. С. 52–64.
17. Платон. Гиппий Меньший. Диалоги / пер. С. Шейнман-Топштейн. Москва : Мысль, 1986. С. 363–376.
18. Платон. Горгий. Собрание починений : в 3-х т. Т. 1. Москва : Мысль, 1968. С. 447–527.
19. Платон. Государство. Собрание починений : в 3-х т. Т. 3. Москва : Мысль, 1971. С. 327–629.
20. Платон. Федон. Собрание починений : в 4-х т. Т. 2. Москва : Мысль, 1993. С. 57–118.
21. Поръяз А. Мировая культура: Возрождение. Эпоха Великих географических открытий. Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 559 с.
22. Ревякина Н.В. Итальянское Возрождение. Гуманизм второй половины XIV – первой половины XV в. Новосибирск : НГУ, 1975. 173 с.
23. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : науково-методичний посібник. Київ – Вінниця : Планер, 2010.
24. Столин В.В. Самосознание личности. Москва : МГУ, 1983.
25. Тофтул М.Г. Сучасний словник з етики. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
26. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 751 с.
27. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977.
28. Чиренко Н.В. Почуття власної гідності: критерії та показники. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. URL : http://lib.iitta.gov.ua/4817/1/%D0%A7%D0%B8%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_2008.pdf.
29. Lebech M. What is Human Dignity? *Maynooth Philosophical Papers* / ed. by M. Lebech. Maynooth, 2004. P. 59–69.

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ДІАЛОГ ЯК СПІВТВОРЧІСТЬ КОНСУЛЬТАНТА І КЛІЄНТА

THERAPEUTIC DIALOGUE AS SINGING-CREATIVITY OF THE CONSULTANT AND CLIENT

У статті висвітлено особливості застосування екзистенційного підходу до психотерапевтичної практики, що передбачає ставлення до людини як до безумовної цінності, неповторної індивідуальності й творчої особистості, яка перебуває у нерозривному зв'язку зі світом та іншими людьми. Розглянуто консультування як творчий процес, зустріч двох рівноцінних людей тут і тепер. З'ясовано, що зустріч – це не випадкове побачення чи перше знайомство, а вирішальне переживання, яке має значення для одного із двох індивідів (іноді для обох) і становить суть екзистенційної психотерапії й консультування. Показано, що під час кожної терапевтичної зустрічі і консультант, і клієнт отримують безцінний досвід відкритого спілкування, суть якого розкривають такі поняття, як комунікація і Я–Ти стосунки. Головний акцент зроблено на встановлення довірливих міжособистісних стосунків, які вважаються вирішальною умовою ефективної психологічної допомоги. Визначено чинники ефективного діалогічного спілкування на рівні стосунків Я–Ти (близьких міжособистісних взаємин, що сприяють росту і клієнта, і консультанта), які є неодмінною умовою співтворчості. Виокремлено такі складники діалогічної взаємодії в екзистенційному річчзі, як: 1) відкритість консультанта (означає готовність і вміння бути самим собою, відкрито виявляти співрозмовнику свою позицію й висловлювати власну думку); 2) глибина стосунків з іншими людьми (передбачає, що консультант має відмовитися від професійної позиції незацікавленої об'єктивності); 3) безумовне прийняття клієнта (в контактах з клієнтом консультант має відкинути увесь негативний зміст людських взаємин); 4) екзистенційна свобода (діалогічний рівень спілкування передбачає добровільне входження в нього й добровільне його уникнення, що є результатом певного морального вибору людини, в якому вона вільна й автономна); 5) спонтанність (терапевтичний контакт передбачає взаємний психологічний вплив, тому лише за допомогою відкритої спонтанності й природної експресії можна отримати від іншої людини відповідну емоційну реакцію).

Ключові слова: психологічне консультування, терапевтичний діалог, Я–Ти стосунки, консультативна зустріч, буття-у-світі, співтворчість.

сунки, консультативна зустріч, буття-у-світі, співтворчість.

This article is devoted to the peculiarities of application of the existential approach to psychotherapeutic practice, which implies the attitude to the human as an unconditional value, a unique individuality and a creative personality, which is inextricably linked with the world and other people. Counseling was considered as a creative process, a meeting of two people here and now. It has been found that the meeting is not a random date or first acquaintance, but a crucial experience that is important for one of the two individuals (sometimes for both) and is the essence of existential psychotherapy and counseling. It is shown that during each therapeutic meeting, both the counselor and the client gain invaluable experience of open communication, the essence of which is revealed by such concepts as communication and self-relationship. The main emphasis is on establishing trusting interpersonal relationships, which are considered a crucial condition for effective psychological help. Factors of effective communication were identified on the level of dialogical relations I–You, close interpersonal relationships that promote growth of both the client and the consultant, which is a sine qua non for singing-creativity. The following components of dialogic interaction in the existential stream are singled out: 1) openness of the consultant (means readiness and ability to be oneself, to openly express to the interlocutor the position and to express own opinion); 2) the depth of relationships with other people (assumes that the consultant must abandon the professional position of disinterested objectivity); 3) unconditional acceptance of the client (in contacts with the client, the consultant must reject all the negative content of human relationships); 4) existential freedom (dialogical level of communication involves a voluntary entry into it and its voluntary avoidance, which is the result of a certain moral choice of a person, in which he/she is free and autonomous); 5) spontaneity (therapeutic contact involves mutual psychological influence, so the appropriate emotional response can be obtained only with the help of open spontaneity and natural expression from another person).

Key words: psychological counseling, therapeutic dialogue, I–You relationship, consultative meeting, being-in-world, singing-creativity.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.31>

Паркулаб О.Г.

к.психол.н., доцент кафедри соціальної психології та психології розвитку Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Постановка проблеми. У сучасній теорії й практиці психологічного консультування чимало уваги приділяється вивченню особливостей терапевтичної взаємодії консультанта з клієнтом задля підсилення діалогу між ними та досягнення терапевтичних цілей. Відмінною рисою екзистенційно-гуманістичного підходу від інших є те, що стосунки між психотерапевтом і клієнтом розцінюються як контакт «людина–людина», ідентичний зустрічі

двох рівноцінних людей тут і тепер. Головний акцент зроблено на встановлення довірливих міжособистісних стосунків, які вважаються вирішальною умовою ефективної психологічної допомоги. Під час кожної терапевтичної зустрічі і консультант, і клієнт отримують безцінний досвід відкритого спілкування, суть якого розкривають такі поняття, як «комунікація» і «Я–Ти стосунки». Йдеться про діалогічне спілкування, що передбачає ставлення до

людини як до безумовної цінності, неповторної індивідуальності й творчої особистості, яка перебуває у нерозривному зв'язку зі світом та іншими людьми.

Науковці, досліджуючи природу творчості, зазвичай зосереджуються на вивченні доробку митців, недооцінюючи її значення в інших сферах професійної діяльності, зокрема в прикладній психології. У цьому контексті пропонуємо розглянути консультування як творчий процес, суть якого полягає в тому, що воно є зустріччю. При цьому, за словами Р. Мея [3], якщо художник «зустрічає» пейзаж, який він хоче зобразити, вдивляється в нього, оцінює, то консультант потрапляє в подібну ситуацію зустрічі, коли починає взаємодіяти з клієнтом. Отже, для митця фарби, полотно та інші матеріали стають додатковими елементами зустрічі, її мовою. Консультант же з цією метою використовує терапевтичний діалог.

Постановка завдання. Мета статті полягає в тому, щоб на основі розуміння психологічного консультування як людської зустрічі на рівні Я–Ти стосунків визначити чинники ефективної терапевтичної діалогічної взаємодії між консультантом і клієнтом, що впливають на процес співтворчості.

Виклад основного матеріалу дослідження. В історії античної філософії діалог як метод діалектичних суперечок передбачав виявлення протиріч у міркуваннях співрозмовника й підведення його до істини за допомогою запитань і відповідей (Сократ, Платон) [4]. Екзистенційно орієнтовані психологи використали концепцію сократівського діалогу з терапевтичною метою – встановлення особливих міжособистісних стосунків з клієнтом (Дж. Б'юдженталь, Р. Мей, В. Франкл, І. Ялом та ін.) [6; 9; 10]. При цьому вони враховували не лише унікальність і неповторність кожного клієнта, але й те, що він перебуває у нерозривному зв'язку зі світом та іншими людьми (буття-у-світі, буття разом). Тому позитивні особистісні зміни відбудуться за умови відмови від однотипності існування та різних обмежень, накладених на взаємодію з іншими людьми та/або із самим собою.

Сучасні дослідники когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) розглядали терапевтичні стосунки як робочий альянс, успішність яких залежить від таких трьох компонентів, як: 1) узгодження завдань терапії; 2) формулювання її цілей; 3) позитивний зв'язок між терапевтом і клієнтом [2]. При цьому вони переконані, що останній компонент – це необхідний, але не найважливіший складник, потрібний для забезпечення ефективної психологічної допомоги. Водночас численні наукові розвідки засвідчують [5; 6; 11], що на якість стосунків клієнт–консультант і досягнення позитивних результатів терапії впливає характер діалогу (Е. Бордін, А. Горват, Б. Симондс та ін.).

Всесвітньо відомі філософи-герменевти (Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер, В. Дільтей), дискурсивні (М. Білліг, Д. Едвардс) і соціокультурні мислителі (Л. Виготський) тлумачили мислення як продовження діалогу. Поштовхом до психологічних досліджень діалогу в ХХ ст. став аналіз соціальних механізмів психіки. Ми солідарні з тими дослідниками, які розглядали психіку як структуру принципово діалогічну, що імпліцитно містить різні форми соціальних зовнішніх діалогів (Г. Балл, Л. Виготський, Т. Флоренська та ін.). Філософія діалогу, започаткована у ХІХ ст. працями Л. Феєрбаха та В. Гумбольдта, досягла сучасного рівня розвитку завдяки науковому доробку М. Бубера, М. Бахтіна, Ф. Ебнера та ін. [8].

Діалогізм як філософський напрям намагався створити новий тип рефлексії на основі діалогу – ставлення до іншого як до Ти. Для багатьох мислителів очевидним було те, що насправді Я – результат спонтанної спрямованості людини на щось Інше, окрім себе (М. Бахтін, М. Бубер). Останній вважав, що Ти різних істот не лише самостійні й різноманітні, але й містять сферу «між», в якій виникають справжні смисли. Ці ідеї слугували основою для виникнення діалогічної терапії [11] та одного із найбільш екзистенційно орієнтованих підходів у сучасній російській психології – діалогічного підходу до консультування А. Копйова, в працях якого момент діалогічного прориву тлумачиться як кульмінаційна точка консультативного процесу.

Зі сказаного можна зробити висновок, що діалогізм вплинув не лише на екзистенціалізм (А. Камю, Г. Марсель, М. Гайдеггер, К. Ясперс та ін.), феноменологію (Е. Гуссерль, Ж.-П. Сартр та ін.) і герменевтику (Е. Бетті, Г.-Г. Гадамер, П. Рікер та ін.), але створив теоретико-методологічне підґрунтя для сучасних психологічних досліджень міжособистісної комунікації [1] та довів принципову можливість і продуктивність застосування діалогу як методологічної основи консультування [5], попри реально існуючу ситуацію суперечності й неоднозначності розуміння діалогу в психології.

Екзистенційні ідеї М. Бубера, М. Бердяєва, К. Ясперса, які швидко проникли в гуманістичну психологію, стали поштовхом для поглиблення наукового вивчення особистості. Таким чином сформувався поняття «актуалізація», яке означає спрямованість індивіда на творчий розвиток і взаємодію з іншими людьми за моделлю «Я–Ти». Особливого поширення це поняття набуло передусім у дослідженнях А. Маслоу, К. Роджерса та Е. Шострома. Останній протиставляє людині-маніпуляторові людину-актуалізатора, при цьому вважаючи, що перша використовує інших як об'єкти, тоді як друга ставиться до Іншого як до неповторної особистості. А. Маслоу робить акцент на само-

актуалізації, яку він розуміє як процес вільного розгортання глибинних сенсів та можливостей людського буття. К. Роджерс висуває вимогу сприймати будь-яку особистість як суб'єкт, а не об'єкт інструментального впливу, в усій повноті та неповторності її екзистенційного світу, що означає вихід за межі маніпуляції до актуалізаційно-діалогових стосунків.

Із цього приводу І. Ялом писав: «Екзистенційний погляд дивиться «крізь» суб'єкт-об'єктне розщеплення й глибше нього; він бачить людину не як суб'єкта, який за певних умов може сприймати зовнішню реальність, а як свідомість, яка бере участь у побудові реальності» [10, с. 29]. Зі сказаного випливає, що не може бути Я і не може бути окремого, відособленого «світу», бо онтологічно ці терміни визначають один модус буття у світі – наявність. Екзистенційний підхід до консультування й психотерапії намагається розглядати взаємодію між консультантом і клієнтом із позиції усвідомлення максими М. Гайдеггера про існування як буття-у-світі. На думку мислителя, буття-у-світі розкривається не лише через невіддільне від людини осмислення, але й «діяння», яке він пояснює через «турботу». М. Гайдеггер виразив її формулою: буття-стурбоване-сущими-зустрінутими-у-світі. У терапевтичних стосунках, де відбувається контакт людина-людина, ідентичний зустрічі двох рівноцінних індивідів тут і тепер, турбуватися по-справжньому означає розглядати іншу людину як справді близьку істоту, приймати її біль, радість, тугу, провину як власні.

Ж.-П. Сартр, використовуючи гегелівське поняття буття-для-іншого, вважав, що сутність буття – у співіснуванні Я та Іншого. Тут на людину очікують конфлікти, до яких вона має бути готовою, але найважливішим є те, що через конфлікт із самою собою як Іншим і конфлікт з Іншим із зовнішнього світу можна знайти сенс свого існування. Буття-для-іншого виявляє фундаментальну конфліктність міжособистісних стосунків: «Інший володіє таємницею того, чим я є. Він дає мені буття і тим самим володіє мною, я одержимий ним...». Далі Ж.-П. Сартр продовжує: «Бути в самому собі іншим – ідеал – це первинний зміст ставлення до іншого...» [7, с. 209]. На цьому рівні можливе спілкування з іншим як з Товаришем за умови появи Іншого всередині власного Я.

На думку діалогістів, існування людини завжди є співбуттям з іншими. Істина про людину може бути досягнута на шляху аналізу зустрічі як місця, де вона потрапляє в інший вимір – діалогічний. Схожі філософські погляди обстоювали К. Роджерс та Р. Мей. Зокрема, у своїх психологічних концепціях обоє дослідників трактували терапію як людську зустріч, основою якої є близькі міжособистісні взаємини, що здатні допомогти росту

і клієнта, і консультанта. Якщо психоаналітик встановлює з пацієнтом трансферні стосунки, то екзистенційний психолог замість психоаналітичного переносу надає перевагу іншому міжособистісному переживанню – зустрічі. Вона становить суть екзистенційної психотерапії й консультування, тому розглядається не як випадкове побачення чи перше знайомство, а як вирішальне переживання, яке має значення для одного із двох індивідів (іноді для обох). За К. Роджерсом, терапевтична зустріч – завжди зацікавлений і глибоко людський контакт двох осіб, одна з яких (зазвичай це пацієнт, але не завжди) страждає більше, ніж інша, тому потребує психологічної допомоги.

В екзистенційних консультантів немає чітко визначеного набору технік і методів, які можна застосувати для всіх клієнтів. Тому основним зцілювальним засобом консультування стає особистість самого терапевта (Я-як-інструмент, за Дж. Б'юдженталем), який встановлює діалогічні стосунки з клієнтом. У цьому зв'язку слід зазначити, що вся увага психолога-екзистенціаліста спрямована на переживання людського буття, тому від клієнта він вимагатиме побачити те, що являє собою переживання, й описати його настільки точно, наскільки дозволяють це зробити мовні засоби. Таким чином, терапевтичний діалог (бесіда) як інформативна й екзистенційна взаємодія між консультантом і клієнтом стає можливим лише за умови співтворчості. З цього приводу Р. Мей зазначав, що вся психотерапевтична робота повинна будуватися на основі концепції існування пацієнта як буття-у-світі й терапевта як такого, що існує й бере участь у світі.

Разом із тим більшість дослідників вважають, що терапевтична бесіда є лише методом отримання інформації від клієнта шляхом діалогічної взаємодії; вона застосовується для діагностики й допомоги клієнтам в усвідомленні ними своїх внутрішніх проблем, труднощів, конфліктів, неусвідомлених потягів, прихованих мотивів поведінки тощо. Водночас для екзистенційного консультанта справжнім джерелом даних про клієнта є тут-буття, зараз виникаюча, стверджуюча, «будуюча світ» особистість. На практичному рівні ми можемо (й повинні) вдаватися до такої характеристики, коли нам потрібні реальні знання про автентичні особисті переживання дійсності замість вимірів (або разом із ними) та статистичними даними про неї. Ми також повинні використовувати її, коли потрібно не лише констатувати дію, але й усвідомити мету цієї дії.

За влучним висловлюванням Л. Бінсвангера: «Ми не зупиняємося, подібно біологу й невропатологу, на одиничному факті, одиничному порушенні, симптомі, ми продовжуємо шукати те ціле, всередині якого факт може бути зрозумілий як окремий феномен»

[9, с. 323]. До прикладу, він вважав «Випадок Еллен Вест. Антропологічно-клінічне дослідження» [9] винятково сприятливим для екзистенційного аналізу якраз з тієї причини, що у своє розпорядження він отримав велику кількість спонтанних самоописів, записи сновидінь, щоденники, вірші, листи, автобіографічні нотатки, малюнки. Як зазначав дослідник, такий емпіричний матеріал допомагає терапевту, по-перше, впевнитися у тому, що насправді має на увазі клієнт під своїми вербальними проявами; по-друге, зрозуміти форму існування клієнта, виходячи із форм і способів його цілісного буття-у-світі.

Зі сказаного випливає, що основне завдання консультанта полягає у тому, щоб зуміти встановити довірливі міжособистісні стосунки з клієнтом, які допоможуть привести клієнта до кращого розуміння себе й до більш повного розкриття його власного світу. Це означає, що має відбутися людська зустріч сам на сам, в якій обоє, консультант і клієнт, є особистостями, а не об'єктами.

Клієнти виокремлюють такі важливі характеристики терапевтичного альянсу незалежно від типу терапевтичної модальності [2], як: а) допомога в усвідомленні власних проблем; б) емоційна підтримка у складних життєвих обставинах; в) діалогічне спілкування з людиною, яка тебе розуміє; г) можливість почуватися вільно і невимушено у взаємодії з психологом. При цьому клієнт може виявити волю до діалогу (діалогічної інтенції, за А. Копйовим), надаючи психологу важливу інформацію про себе та допомагаючи дослідити досвід переживання людського існування як такого (його прояснення та розуміння).

Головні ознаки повноцінного діалогу: розгортання діалогічних взаємин на паритетних засадах, прояв ініціативної й активної зворотної позиції у формі відповіді на запитання та застосування засобів невербальної комунікації. Рівень розвитку діалогу залежить від людської здатності встановлювати інтерактивну взаємодію, яка передбачає сформованість комунікативних умінь (розпочати та підтримувати бесіду, зацікавити співрозмовника, слухати і чути, виявляти розуміння і взаєморозуміння, звертатися із запитаннями та відповідати на них, аргументувати, завершувати бесіду тощо).

На відміну від буденного діалогічного спілкування, терапевтична діалогічна взаємодія передбачає, що консультант повинен певною мірою відчувати те саме, що і його клієнт. К. Роджерс описав цей стан метафорою він-я – одне ціле. Таким чином, психолог, будучи людиною зацікавленою і відкритою для спілкування, стає учасником творчого акту – зустрічі з Іншим. Тут особливий наголос робиться на подвійній ролі консультанта. Так, у консуль-

тативній бесіді психолог одночасно є і спостерігачем, і безпосереднім учасником життя клієнта. Якщо в першому випадку консультант зберігає об'єктивність, щоб забезпечити необхідний мінімальний контроль за терапевтичним процесом, то в другому – заглиблюється в життєвий світ клієнта, відчуваючи на собі його вплив, тому може змінюватися завдяки терапевтичній зустрічі. Подвійна роль вимагає від психолога великої майстерності, яка полягає в тому, щоб прийняти реальність іншої людини, її почуттів, уявлень, думок і світу загалом з погляду партнера зі взаємодії.

Розглянемо чинники, які впливають на діалогічну взаємодію консультанта з клієнтом.

Відкритість консультанта. Її вважають важливою складовою частиною діалогічної взаємодії в екзистенційному річищі, що означає готовність і вміння бути самим собою, відкрито виявляти співрозмовнику свою позицію й висловлювати власну думку. Відкритість також передбачає, що психолог не повинен маскувати або приховувати своє ставлення до клієнта, оскільки останній здатен відчувати й розуміти справжні емоції стосовно себе.

Глибина стосунків з іншими людьми. Діалог стає можливим лише з вільною особистістю, яка перебуває поза об'єктивними стосунками. Тому консультант має відмовитися від професійної позиції незацікавленої об'єктивності. До того ж він так само, як і клієнт, може стикатися з життєвими труднощами, тому слід відмовитися від висловлювання: «Це ваші проблеми». Натомість психолог у процесі бесіди повинен знаходити можливість розповідати клієнтові про себе й про свої розв'язані проблеми (техніка «саморозкриття»).

Безумовне прийняття клієнта. У контактах з клієнтом консультант має відкинути увесь негативний зміст людських взаємин. Не можна вступати в міжособистісні стосунки з клієнтом у ролі судді й/або переносити на нього нагромаджені негативні переживання (контр-перенесення). Це форми прямого, відкритого втручання в автономність іншої людини; це – напад, який потребує як реакції захисту. Клієнти не здатні до такого захисту, бо живуть у ворожому їм світі, відчуваючи при цьому дискомфорт.

Екзистенційна свобода. Діалогічний рівень спілкування передбачає добровільне входження в нього й добровільне його уникнення, що є результатом певного морального вибору людини, в якому вона вільна й автономна. А. Копйов вважав, що тут для психолога важлива не стільки конкретна форма прояву самовизначення клієнта тут і тепер, значення використаних слів, скільки загальний вектор його свободи в ситуації консультування – діалогічна інтенція.

Спонтанність. Як відомо, терапевтичний контакт передбачає взаємний психологічний вплив. Тому всіляка штучність поведінки

консультанта одразу ж схоплюється клієнтом і може посилити страх у останнього. Тому лише за допомогою відкритої спонтанності й природної експресії можна отримати від іншої людини відповідну емоційну реакцію.

Висновки з проведеного дослідження. Терапевтичний діалог – це інформативна та екзистенційна взаємодія між консультантом і клієнтом на основі співтворчості. При цьому слід взяти до уваги те, що людина пізнає світ завдяки здатності розмірковувати над власними переживаннями й через людські стосунки, які відповідають найвищому особистісному рівню Я–Ти. Ця характерна особливість відділяє індивіда від світу об'єктів і допомагає йому сприйняти різні сторони дійсності через органи чуття іншої людини або через свідомість іншого Я. Консультативна взаємодія передбачає, що психолог, будучи особою зацікавленою в ній та відкритою до спілкування, повинен стати учасником творчого акту – зустрічі з Іншим.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берегова О.М. Культура та комунікація: дискурси культуротворення в Україні XXI ст. : монографія. Київ : Ін-т культурології Акад. мистецтв України, 2009. 175 с.
2. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію. Львів : Свічадо, 2014. 420 с.
3. Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества. Львов : Инициатива ; Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2001. 128 с.
4. Новейший философский словарь / сост. и глав. науч. ред. А.А. Грицанов. Минск : Книжный Дом, 2003. 1280 с.
5. Особливості стосунків «психотерапевт – клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі : монографія / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос та ін. ; за ред. З.Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 225 с.
6. Паттерсон С., Уоткінс Э. Теории психотерапии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 544 с.
7. Сартр Ж.-П. Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм. *Проблемы человека в западной философии*. Москва, 1988. С. 190–249.
8. Філософський енциклопедичний словник / за ред. М.Т. Максименко. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
9. Экзистенциальная психология. Экзистенция / под ред. Ролло Мея. Москва : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 624 с.
10. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.
11. Bertrandoa P., Arcellonia T. Hypotheses are dialogues: sharing hypotheses with clients. *Journal of Family Therapy*. 2006. V. 28. P. 370–387.

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЖІНОК У ДЕКРЕТНІЙ ВІДПУСТЦІ

MENTAL WELL-BEING OF WOMEN ON MATERNITY LEAVE

У статті описано результати теоретичного й емпіричного дослідження, присвяченого вивченню психологічного благополуччя жінок у період декретної відпустки. З народженням дитини жінка опановує нову соціальну роль та стикається із перебудовами фізіологічного, соціального, побутового характеру, що залишає відбиток на її переживаннях, відчуттях, ставленні до себе й до інших, до факту свого материнства загалом і до дитини зокрема. Актуальність зумовлена ще й тим, що від жінки сучасне суспільство все частіше очікує соціальної активності, професійної успішності та реалізованості, а сфера материнства нерідко ігнорується. Науковцями рідко досліджуються психологічні переживання жінки, яка виховує малюка, перебуваючи в декреті.

Мета дослідження – визначити рівень її особливості суб'єктивного благополуччя матерів, які перебувають у відпустці по догляду за дитиною до досягнення нею 3-річного віку. Для реалізації мети було здійснено теоретичне й емпіричне дослідження. В емпіричному дослідженні використано психологічні методи: 1) методика вивчення психологічного благополуччя К. Ріфф; 2) методика PARI Шефера-Белла для визначення ставлень матері до різних сторін сімейного життя; 3) авторська анкета. Група досліджуваних налічувала 54 жінки. Вік досліджуваних – 22–38 років.

Отримані дані опрацьовано з використанням відповідних математико-статистичних методів аналізу. Доведено, що жінки в декретній відпустці незадоволені особистісним зростанням. Виявлено, що у разі особливо бажаної і довгоочікуваної вагітності повністю задовольнили свою ключову життєву мету – народження дитини. Водночас саме у них частіше може спостерігатися відсутність інших життєвих цілей. З'ясовано, що пізнє материнство сприяє психологічному благополуччю. Чим старшою є жінка, тим більш усвідомленою і бажаною є її материнська роль, а розуміння материнства менш ідеалізоване й романтизоване. Підтверджено, що надлишок побутових обов'язків знижує суб'єктивне благополуччя молодої матері. Найбільш очікуваною для жінки є допомога у побуті саме від шлюбного партнера. Делегування деяких побутових функцій іншим родичам схвалюється жінкою, проте є менш бажаним для неї через їх (родичів) втручання у її материнську сферу (порадами, настановами, вказівками, прикладами). Виявлено, що сімейні конфлікти, які виникають як наслідок адаптації партнерів (чоловіка і дружини) до нових ролей батька і матері, суттєво знижують прийняття молодого матерію самої себе, що знижує загальний рівень її психологічного благополуччя.

Ключові слова: психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, жінка, материнство, декретна відпустка.

The article describes the results of theoretical and empirical study of mental well-being of women on maternity leave. With the birth of a child women take on a new social role and face physiological, social and domestic changes, which have a significant impact on her experiences, feelings, attitudes towards herself and others, the fact of her motherhood in general and the child in particular. The topicality of this study is also due to the fact that modern society increasingly expects women to be socially active, professionally successful and fulfilled, while the sphere of motherhood is often overlooked. Scientists rarely study psychological experiences of women raising a child on maternity leave.

The purpose of the study was to determine the level and features of subjective well-being of mothers, who are on three years' parental leave. For this purpose, a theoretical and empirical study was conducted. The empirical study used the following psychological methods: 1) the method of studying the mental well-being by K. Riff; 2) Schaefer-Bell PARI method for determining the mother's attitudes towards various aspects of family life; 3) author's questionnaire. The study group consisted of 54 women between the ages of 22–38 years.

The findings were processed using appropriate mathematical and statistical methods of analysis. It has been proven that women on maternity leave are dissatisfied with their personal growth. It has been found that in the case of a particularly desirable and long-awaited pregnancy, they have fully satisfied their key life goal – the birth of a child. At the same time, they are more likely to have a lack of other life goals. Late motherhood has been shown to promote mental well-being. The older a woman is, the more aware and desirable her maternal role is, and the less idealized and romanticized the understanding of motherhood is. The study has proved that excessive domestic responsibilities reduce a new mother's subjective well-being. The most expected for a woman is help in everyday life from her marriage partner. Delegation of some domestic responsibilities to other relatives is approved by a woman, but it is less desirable for her because of their (relatives') interference in her maternal sphere (advices, guidelines, instructions, examples). It has been found that family conflicts arising as a result of adaptation of partners (husband and wife) to their new roles of father and mother significantly reduce the new mother's self-acceptance, which reduces the overall level of her mental well-being.

Key words: mental well-being, subjective well-being, woman, motherhood, maternity leave.

УДК 159.922 : 055
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.32>

Проць О.І.

к.психол.н., доцент кафедри психології
Львівський національний університет
імені Івана Франка

Постановка проблеми. Материнство – складний та багатогранний феномен, що вивчається у різних науках: в історії, біології, соціології, культурології, політології, медицині, біології та, безумовно, у психології.

Жінка, яка народила дитину, переживає низку змін у більшості аспектів свого функціонування. Вона неодмінно стикається із трансформаціями фізіологічного характеру, соціального, побутового і, безумовно, пси-

хологічного, оскільки необхідно «прийняти» себе у новій ролі з низкою невідомих раніше життєвих обставин, навантажень. Народження навіть дуже бажаної і довгоочікуваної дитини не гарантує повного психологічного комфорту жінці у ранньому періоді її материнства. Зважаючи на це, дослідження психологічного благополуччя у жінок, які перебувають у декретній відпустці, є актуальним.

Аналіз досліджень та публікацій. У кожній культурі, в кожному суспільстві та у різні історичні епохи постійно змінюється модель материнства й дитинства. Тому змінюється і ставлення жінки до своєї ролі та її ставлення до дітей загалом.

Вивчення материнства у психології відбувається у двох напрямках: один з яких в усіх функціях материнства вбачає виключно біологічні основи, інший – соціальні й культурні чинники. Прихильники біологізаторського підходу дотримуються думки, що материнство (поведінковий його складник: прив'язаність матері до дитини) нагадує інстинктивну поведінку у тварин (Дж. Боулбі, М. Мид, К. Лоренц, Д. Віннікот та інші). Поведінка матері щодо дитини, її емоційні переживання є прямою відповіддю на подразники немовляти. Відповідно до такого (біологізаторського) підходу материнство абсолютно залежне від умов зачаття, перебігу вагітності, пологів та грудного вигодовування й догляду за немовлям. Трансформувати біологічно зумовлену материнську роль жінки можуть лише надсильні зовнішні стимули, серед яких: несхвалення вагітності у суспільстві, надто складні пологи, що притуплюють природні гормональні реакції і не дають жінці повноцінно розкритись у материнській сфері [6].

Протилежний підхід – соціоцентричний. Дослідники, які в основі материнського феномена вбачають насамперед соціальні фактори, цілковито заперечують «материнський інстинкт». Такого підходу дотримується Е. Бадінтер, яка стверджує, що ставлення матері до своєї дитини та успішність/неуспішність виконання жінкою материнської ролі зумовлені особливостями культури, до якої належить жінка, її установок, стереотипів, власних амбіцій та фрустрацій. Кожна жінка, на думку Е. Бадінтер, може виконувати три основні соціальні ролі: дружини, матері, жінки, що реалізовує себе. Залежно від епохи/культури/суспільства та у відповідності до індивідуальних особливостей жінка може вибирати для себе домінуючою одну роль й незмінно слідувати їй. Тобто материнство для жінки може стояти далеко не на першому місці, тому й не доречно говорити про його інстинктивність.

Нині до вивчення феномена материнства здебільшого застосовують комплексний, міждисциплінарний підхід [8]. Він передбачає

дослідження не лише біологічних передумов материнства (фізіологічних особливостей протікання вагітності й пологів), а й і біографію жінки (її взаємини з власними батьками, передовсім із матір'ю), життєвий шлях (професійну самореалізацію, взаємини з протилежною статтю), сімейний стан, соціальний статус, ставлення до конкретної вагітності, рівень здоров'я та особливості розвитку дитини, вік жінки та інші аспекти (В. Birns, D.F. Hay, R.N. Emde, R.J. Harmon, P.M. Shereshevsky, L.J. Yarrow та інші).

Як вважають більшість дослідників, коло наукових інтересів яких торкалося проблеми материнства, жінка стає матір'ю (починає розвиватися її материнство) задовго до того моменту, як у неї народиться дитина. Першим етапом у формуванні власного материнства є взаємодія дівчинки (майбутньої матері) із власною матір'ю [2]. Модель взаємин із нею майбутня мама багато у чому неусвідомлено перенесе на власну майбутню дитину (Д. Віннікот, Д. Рафаель-Леф, Г. Філіппова, В. Брутман та інші). Причому важливим є ранній досвід взаємодії із матір'ю. Наступним етапом є ігрова діяльність дівчинки починаючи з 3-річного віку: ігри «в сім'ю», «в доньки-матері» дають змогу дівчинці «приміряти» на себе роль матері. У таких іграх дівчинка часто відображає той емоційний компонент, який відчуває на собі від власної матері. У 6–7 років, у разі народження інших дітей у сім'ї, настає період «няньчення» – посильний догляд за реальним малюком (цей етап може бути пропущений). У підлітковому віці важливим є відокремлення материнської та статевої сфер. Важливим є статево-рольове виховання дівчинки-підлітка, формування у неї правильних уявлень та відповідних цінностей, що стосуються взаємин між партнерами, цінності подружжя й сім'ї, народження і виховання дітей.

Очевидно, найважливіший етап у формуванні материнства пов'язаний із взаємодією із власною дитиною. Починається він з усвідомлення факту вагітності [8] (іноді навіть готовності до вагітності та періоду її планування), прийняття вагітності та наміру її зберегти [2]. Поява перших фізіологічних симптомів вагітності (можуть призводити до різноманітних емоційних реакцій) допомагає звикати до нової майбутньої ролі матері. Відчуття перших рухів плоду, що припадає на другий триместр вагітності, обов'язкове нині в медичній практиці УЗД плоду, допомагає конкретизувати образ майбутньої дитини. Сьомий та восьмий місяці вагітності можуть супроводжуватися підвищеною тривожністю, страхом пологів та післяпологового періоду [6, с. 57–64]. Ближче до завершення вагітності страх пологів зменшується, жінка частіше розмірковує над своїми майбутніми діями щодо немовляти.

З народженням дитини жінка з перших днів занурена у світ обов'язків, які для неї абсолютно нові (у разі першої дитини). Сприйматися жінкою це може по-різному: жінка може зіткнутися з неочікуваними для неї труднощами у разі, якщо уявлення про материнство у неї були надто ідеалізовані. Складні пологи і не завжди хороше самопочуття після них можуть утруднити виконання функцій матері щодо новонародженого, а це може призвести до утруднення формування емоційного зв'язку між матір'ю та новонародженим [4]. Небажаність вагітності жінки та її дитини іншими родичами нерідко провокує знижену самооцінку жінку, що може відобразитися й на її оцінці власної дитини, що також не сприяє позитивному розкриттю материнської сфери [3, с. 470–475]. Водночас, навпаки, надто велика кількість родичів, які намагаються допомогти породіллі, не дають їй усамітнитись з немовлям і сформувати необхідний психоемоційний зв'язок із ним. Неминучі поради від родичів (які не рідко суперечать одні одним) часто не допомагають жінці, а навпаки, призводять до невпевненості у собі молодій матері. Не слід ігнорувати й гормональних перебудов в організмі жінки після пологів та впливу хімічних препаратів, що могли використовуватися в період пологів та у ранньому післяпологовому періоді, що може бути одним з чинників післяпологової депресії, яка зумовлена фізіологічними підставами, проте часто не отримує розуміння й підтримки в родичів. Особливості здоров'я немовляти та його розвитку, що можуть викликати різноманітні переживання в матері, також відображаються на її прийнятті-неприйнятті дитини й на материнській сфері загалом. Усі ці й інші аспекти мають вплив на переживання жінки й залишають відбиток на її переживанні щастя від факту материнства, на її психологічному благополуччі.

Психологічне благополуччя – поняття, що набуло популярності в останні кілька десятиріч років і є одним з ключових для психологів-позитивістів. Через його багатогранність важко (практично неможливо) чітко виокремити його структуру, оскільки воно зумовлене безліччю індивідуальних та своєрідних для кожної особистості чинників. Чинники психологічного благополуччя можна розділити на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних чинників відносять здоров'я й самопочуття, матеріальний добробут, успішність, соціальний статус. Вони є важливими, але не визначальними для того, аби особистість відчувала себе благополучною. Більш важливими у феномені психологічного благополуччя виступають суб'єктивні чинники: суб'єктивне ставлення людини до себе, до світу та до свого місця у світі [7].

Відповідно, психологічне благополуччя можна називати терміном «суб'єктивне благополуччя» особистості. Суб'єктивне благопо-

луччя передбачає індивідуальну оцінку людиною власного життя, наявного стану речей, безумовно, залежить від її індивідуальних особливостей і має суттєвий вплив на її особистісне функціонування [5, с. 502]. Трактують психологічного благополуччя як суб'єктивного благополуччя належить до гедоністичного підходу.

Інший підхід – еудемонічний – трактує «психологічне благополуччя» як реалізацію власного потенціалу. Основоположником такого підходу вважають К. Ріфф. Дослідниця запропонувала психологічне благополуччя вимірювати за шістьма базовими параметрами, такими як: 1) позитивні відносини з іншими (турбота про благополуччя інших, задоволеність від теплих, довірливих взаємин з іншими людьми); 2) автономія (незалежність, внутрішній контроль); 3) контроль над середовищем (здатність успішно й ефективно використовувати зовнішні ресурси); 4) цілеспрямованість (високий рівень рефлексивності, осмисленість); 5) особистісний ріст (розвиток власних талантів, особистісне зростання, ефективне використання особистісних характеристик); 6) самоприйняття (визнання самого себе, позитивне ставлення до власних психологічних особливостей та характеристик) [9].

Постановка завдання. Мета дослідження – визначити рівень та особливості суб'єктивного благополуччя матерів, які перебувають у відпустці по догляду за дитиною до досягнення нею 3-річного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети проведено емпіричне дослідження, у ході якого використано такий психологічний інструментарій, як:

1. Методика психологічного благополуччя К. Ріфф.

2. Методика PARI Шефера-Белла (Parental attitude research instrument) для визначення ставлення матері до різних сторін сімейного життя [1, с. 298–306].

3. Авторська анкета. Розроблена анкета включила 28 запитань, що стосувалися сфери побуту жінки, бажаності дитини, кількості дітей у сім'ї, особливостей її (дитини) здоров'я та розвитку, залученості інших членів сім'ї до догляду за малюком, соціальна активність жінки до декретної відпустки, можливість виділити час на себе в період декретної відпустки. Окремим блоком анкети були питання демографічного характеру: вік жінки, сімейний стан, матеріальний добробут, освіта. Передбачуваним варіантам відповідей на питання анкети присвоювалися відповідні бали, що дало змогу опрацювати їх статистичними методами аналізу даних.

Група досліджуваних – жінки віком 22–38 років, що перебувають у відпустці по догляду за дитиною до досягнення нею 3-річного віку. Кількість досліджуваних – 54 особи. На

момент дослідження дітям, з якими досліджували жінки перебувають у декретній відпустці, було від 1 до 3 років. Не долучалися до дослідження жінки, дітям яких було менше 1 року, що дало змогу зробити групу досліджуваних більш однорідною. Адаже у жінок, які щойно народили, відбувається різка зміна гормональних процесів, що неодмінно позначається на їхніх емоційних реакціях та може провокувати депресивні стани. Це вплинуло б на об'єктивність результатів дослідження. Такі жінки лише звикають до нової материнської ролі, засвоюють нові функції, психологічно адаптуються до змін власного тіла, звикають до факту, що їхній ритм життя повністю пристосований до маленької дитини, поведінка та реакції якої для молодих матерів є також новою й не завжди зрозумілою. Жінки ж, які мають старших одного року дітей такий період адаптації уже пройшли.

Із усіх досліджуваних жінок 31 – у декреті з першою (на момент дослідження єдиною) дитиною, 21 жінка – з другою, 2 жінки – вперше у декреті, але виховують двійню. Серед досліджуваних жінок 11 перебувають у громадянському шлюбі, 39 – в офіційно зареєстрованому шлюбі, 4 – одинокі матері.

Провівши дослідження та опрацювавши емпіричні дані (за методикою психологічного благополуччя К. Ріффа), було виявлено, що невдоволеність відносинами з іншими людьми властива 35% опитаних, середній рівень задоволеністю відносинами з іншими мають 56% жінок, лише 9% задоволені відносинами з іншими.

За показником «Автономія» низький рівень продемонстрували 59% опитаних; середній – 35% та високий рівень свободи – 6%.

Керують середовищем на високому рівні 10% опитаних, рівень керівництва середовищем середнього рівня – у 61%, 29% – демонструють високий рівень керівництва середовищем.

Особистісне зростання у період декретної відпустки низького рівня у 57% жінок, 32% жінок декларують середній рівень власного особистісного росту під час декрету, 11% жінок мають можливість розвиватися й зростати особистісно під час декретної відпустки.

Слабко реалізують власні життєві цілі під час декретної відпустки 13% опитаних, середній рівень реалізації життєвої мети у жінок у декреті виявлено у 40% досліджуваних, а 47% власне у декретній відпустці максимально реалізують свою життєву мету (очевидно, якщо материнство і виховання дитини для жінки і було найвищим її покликанням та цінністю).

Підсумувавши загальний рівень психологічного благополуччя у жінок в декретній відпустці, зазначимо, що у 29% досліджуваних він на низькому рівні, у 44% – на середньому та у 27% – на високому рівні.

Одним із застосованих методів статистичного аналізу був кореляційний аналіз даних. За його результатами виявлено, що є статистично достовірний зв'язок між психологічним благополуччям та обмеженістю інтересів жінки лише межами сім'ї ($r=-0,62$ при $p\leq 0,05$). Зв'язок носить обернений характер: чим більше побутових турбот (очевидно, перебуваючи в декретній відпустці, кількість обов'язків побутового характеру для жінки суттєво зростає), тим менш благополучною і щасливою почувається жінка. Отже, для того, аби почуватися більш щасливою й психологічно благополучною, жінці необхідно частину побутових обов'язків делегувати іншим членам сім'ї. Проте сильний зв'язок виявлено між психологічним благополуччям та залученістю родичів у допомогу по догляду за малюком ($r=-0,43$ при $p\leq 0,05$). Зв'язок також оберненого характеру. Тобто, з одного боку, жінка страждає від надмірної кількості побутових обов'язків, а з іншого – почувається нещасливою від того, що інші родичі надто активні у допомозі молодій матері. Водночас у тісному взаємозв'язку ($r=0,35$ при $p\leq 0,05$) перебувають психологічне благополуччя жінки та допомога її чоловіка (партнера) у догляді за малюком й виконання ним деяких побутових функцій (запитання анкети). Зв'язок прямий, що свідчить про те, що допомога жінці від чоловіка очікується і схвалюється нею. Отже, можемо стверджувати, що надмірне побутове навантаження на жінку суттєво знижує її психологічний комфорт і те переживання щастя, що пов'язане з материнством, проте долучення родичів до догляду за малюком і виконання ними окремих побутових функцій ситуацію не вирішує, а навпаки, загострює. Імовірно, це зумовлене великою кількістю порад, вказівок щодо виховання і догляду за малюком, які часом можуть надавати родичі, що провокує у молодій матері відчуття невпевненості у собі й розгубленості у своїй материнській ролі.

Обернено пов'язані сімейні конфлікти та прийняття жінкою самої себе ($r=-0,42$ при $p\leq 0,05$). Сімейна ситуація, у якій перебуває молода матір, має суттєвий вплив на її ставлення до себе, що згодом може переноситись нею і на дитину. Підтвердженням цього є зазначений зв'язок. Чим частіше трапляються сімейні конфлікти, тим меншим є рівень прийняття жінкою самої себе, а це, очевидно, знижує загальний рівень суб'єктивного психологічного благополуччя.

Відчуття власної самопожертви в ролі матері обернено корелює із відчуттям власної автономії ($r=-0,33$ при $p\leq 0,05$). Чим більш жертвовною є поведінка жінки в материнській ролі, тим менш вільною й самостійною вона почувається (а це знижує загальний рівень психоло-

гічного благополуччя, оскільки «автономія» – один з його складників, за К. Ріфф).

Цікавий і неочікуваний зв'язок отримано між віком жінки та психологічним благополуччям. Зв'язок прямий ($r=0,37$ при $p \leq 0,05$). Оскільки у дослідженні взяли участь жінки в декретній відпустці, то можна стверджувати, що більш щасливими і психологічно благополучними є жінки, які стали матерями в більш пізньому віці (який раз стали матір'ю не враховано). Отже, пізнє материнство є більш осмислене, бажане і приносить більше радісних переживань, передбачає спокійніше ставлення до побутових навантажень, кількість яких зростає з материнством, аніж народження дитини в більш ранньому віці.

Водночас отримано обернений взаємозв'язок між тим, наскільки бажаною є дитина і показником «цілі в житті». Зв'язок статистично значимий ($r=-0,31$ при $p \leq 0,05$). Показник «цілі в житті» обернено корелює і із показником тривалості планування вагітності (питання анкети) ($r=-0,34$ при $p \leq 0,05$). Чим більш бажаною була дитини і чим довше батьки чекали її народження, тим нижчим є показник життєвих цілей. Очевидно, якщо ключовою метою для жінки було материнство, особливо якщо у її реалізації жінка наштотувалася на низку перешкод (тривалий час неможливість завагітніти чи виносити вагітність, важкий перебіг вагітності) і нарешті така мета досягнута – нових цілей у житті покине не виникає, жінка віддає себе малюкові, «занурюється» в своє материнство як на побутовому, так і на психоемоційному рівнях.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що сучасні матері, які перебувають у декретній відпустці, здебільшого почувуються залежними від інших осіб, не завжди впевнені у своїх діях, піддаються оцінці й думці інших. Значний відсоток жінок у декреті відчують, що їх особистісне зростання призупинилося, що робить їх незадоволеними собою. Велика кількість досліджуваних страждають від того, що не мають можливості встановлювати нові, іноді підтримувати старі соціальні відносини. Хоча у разі особливо бажаної і довгоочікуваної вагітності повністю задовольнили свою ключову життєву мету – народження дитини. Водночас саме у них частіше може спостерігатися відсутність (найімовірніше, тимчасова) інших життєвих цілей.

Проведене дослідження доводить, що пізнє материнство сприяє психологічному благополуччю, оскільки чим старшою є жінка, тим більш усвідомленою і бажаною є її материнська

роль, уявлення про яку уже були більш реалістичні, без зайвої ідеалізації й романтизації.

Надлишок побутових обов'язків, кількість яких, безумовно, збільшуються із народженням малюка, суттєво знижує суб'єктивне благополуччя молодій матері, яка нерідко потребує й очікує допомоги побутового характеру від інших осіб. Хоча інші родичі можуть допомогти молодій матері у побуті й перебрати на себе низку обов'язків, проте найбільш очікуваною для жінки є допомога саме від партнера (батька дитини). Імовірно, це зумовлене небажанням додаткового тиску через поради, настанови, вказівки, які нерідко пропонують родичі жінки «взамін» на деяку побутову допомогу.

З появою малюка, особливо першої дитини, відбувається зміна ролівої структури сім'ї [3, с. 25–29], що неодмінно спричиняє низку конфліктів. Сімейні конфлікти суттєво знижують прийняття себе молодією матір'ю, що негативним чином відображається на її психологічному благополуччі. Водночас і низький рівень самоприйняття жінкою самої себе, її невдоволення собою, переживання безпомічності та безпорадності може провокувати конфліктні моменти, що матиме негативний відбиток на сімейних відносинах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.
2. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребёнку в период беременности. *Вопросы психологии*, 1997. № 6. С. 38–47.
3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 656 с.
4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2008. 224 с.
5. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. Москва : Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
6. Мид. М. Культура и мир детства. Москва : Наука: 1988. 134 с.
7. Селигман М. Новая позитивная психология : Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. под ред. И. Солухи. Москва : София, 2006. 368 с.
8. Филиппова Г.Г. Психология материнства : учебное пособие. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
9. Ryff C.D. Psychological well-being. / J.E. Birren. *Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged*. San Diego, : Academic Press. 1996. URL: <http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf>.

МОЖЛИВОСТІ ТА ФОРМИ ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧИНГОВОГО ПІДХОДУ У РОБОТІ З АДИКТИВНИМИ КЛІЄНТАМИ

OPPORTUNITIES AND FORMS OF APPLICATION OF THE COACHING APPROACH IN WORK WITH ADDICTIVE CLIENTS

У статті підіймається проблема неухильно зростаючого рівня вживання психоактивних речовин в Україні та світі у цілому. При цьому численні заходи, що вживаються урядами та громадськими організаціями, не сприяють її вирішенню. Разом із тим автор відзначає той факт, що в Україні вкрай не вистачає психологів – фахівців по роботі із залежностями. З іншого боку, основний персонал реабілітаційних центрів – консультанти – за всього свого бажання працювати не мають права надавати психологічні послуги своїм клієнтам. Вихід із такого становища автор убаचाє у застосуванні в роботі з адиктивними особами коучингового підходу. Це дасть змогу підвищити результативність роботи реабілітаційних центрів та індивідуальних консультацій за рахунок більш кваліфікованої роботи консультантів та синхронізації їхнього впливу з психотерапевтичними діями психологів. Надано визначення коучингу, розглянуто його різновиди, коротко проаналізовано їхній зміст. На підставі розробленої у 1994 році моделі коучинга для людей, що страждають СДУГ, зроблено висновок про можливість застосування його у роботі із залежними. На основі ІООР-моделі терапії адикцій проаналізовано психологічний зміст кожного з її етапів, виявлено його особливості, цілі та завдання роботи. На основі цих даних визначено основні напрями впровадження коучингового підходу: підвищення мотивації, організація життєдіяльності та профілактика патологічного потягу до вживання. За кожним із цих напрямів запропоновано систему відповідних вправ або тренінгів. Так, для підвищення мотивації на одужання передбачається навчання клієнта цілепокладанню та створення візії життєвої перспективи. У контексті організації життєдіяльності запропоновано комплекс інструментів лайф-коучингу та тренінгів комунікації. Для профілактики патологічного потягу до вживання передбачено вправи на релаксацію, прийняття рішень та ін. Окрім того, у статті зроблено короткий огляд програми «Сім навичок одужуючого наркомана та алкоголіка», яка базується на коучинговому підході.

Ключові слова: адикція, коучинговий підхід, психотерапія, реабілітаційний центр, профілактика.

The article raises the issue of the steadily growing level of use of psychoactive substances in Ukraine and the world as a whole. However, numerous measures taken by governments and NGOs do not contribute to its solution. At the same time, the author notes the fact that Ukraine is extremely short of psychologists – specialists in working with addictions. On the other hand, the main staff of rehabilitation centers – counselors – despite all their desire to work are not allowed to provide psychological services to their clients. The author sees a way out of this situation in the application of the coaching approach in working with addictive individuals. This will increase the effectiveness of rehabilitation centers and individual consultations through more qualified work of counselors and synchronization of their effects with the psychotherapeutic actions of psychologists. The definition of coaching is given, its varieties are considered, their content is briefly analyzed. Based on the model of coaching developed in 1994 for people suffering from ADDH, it is concluded that it can be used to work with addicts. Based on the IPOD model of addiction therapy, the psychological content of each of its stages is analyzed, its features, goals and objectives are identified. Based on these data, the main areas of implementation of the coaching approach are identified: increasing motivation, organization of life and prevention of pathological urge to use. A system of appropriate exercises or trainings is proposed for each of these areas. Thus, to increase motivation for recovery, the client is taught to set goals and create a vision of life prospects. In the context of life organization, a set of life coaching tools and communication trainings is proposed. Exercises for relaxation, decision-making and others are provided for prevention of pathological urge to use. In addition, the article provides a brief overview of the program "7 skills of a recovering drug addict and alcoholic", which is based on a coaching approach.

Key words: addiction, coaching approach, psychotherapy, rehabilitation center, prevention.

УДК 159.92:364-786
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.33>

Тітяєв В.М.

к.психол.н., доцент кафедри практичної психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
професійний сертифікований коуч ICF

Постановка проблеми. Проблема зловживання психоактивними речовинами (далі – ПАР) із кожним роком стає все більш актуальною. Про це, зокрема, свідчать звіти відповідних міжнародних організацій [9–11]. Так, встановлено, що у 2017 р. близько 271 млн людей (5,5% всього населення планети) у віці 15–64 років уживали наркотики. При цьому кількість людей, що вживають наркотики щогодні, збільшилася порівняно з 2009 р. на 30%. До 35 млн зросла кількість осіб, що стражда-

ють через уживання наркотиків і потребують наркологічної допомоги. Найбільшого ризику зазнають люди, які вживають ін'єкційні наркотики, а їх було понад 11 млн у всьому світі станом на 2017 р. Більша частина з них хворіє на гепатит С, а приблизно кожен восьмий живе з ВІЛ. У 2017 р. внаслідок уживання наркотиків померло 585 тис осіб [9].

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, понад 3 млн людей загинули в 2016 р. внаслідок зловживання алкоголем,

що становить один із 20 випадків смерті. Понад три чверті цих смертей були серед чоловіків. Щороку вживання алкоголю призводить до 2,5 млн летальних випадків, 320 тис з яких припадають на молодих людей віком від 15 до 29 років. Це становить 9% усіх смертельних випадків у цій віковій групі [11].

Що ж стосується нашої країни, то за результатами дослідження, проведеного у 2019 р. за сприяння ЮНІСЕФ, щодо куріння, вживання наркотичних речовин серед підлітків, які презентувала голова правління Українського інституту соціальних досліджень імені Олександра Яременка Ольга Балакірева, 82% опитаних хлопців та 88% дівчат заявили про досвід уживання алкоголю протягом життя, 74% – що вживали алкоголь протягом останнього року, а 46% – що пили алкогольні напої протягом 30 останніх днів. Окрім того, 18,3% дівчат-підлітків і 16,6% хлопців мали досвід уживання наркотичних речовин протягом життя [12]. Таким чином, можна впевнено стверджувати, що контингент осіб, схильних до адикцій, зокрема хімічних, не тільки стрімко зростає, а й «молодшає».

Інший аспект проблеми вживання ПАР полягає у тому, що нові синтетичні, або «дизайнерські», наркотики (так звані «солі» та «спайси») чинять украй швидку руйнівну дію на психічне і фізичне здоров'я життя людини. А у підлітків це, зокрема, призводить до гальмування або взагалі припинення формування відповідних його віку психічних структур, що вкрай ускладнює або робить неможливим процес подальшого лікування вже сформованої залежності та подальшої реабілітації.

При цьому слід указати на вкрай незадовільний стан вітчизняної системи профілактики та реабілітації осіб, які страждають на адикції. Це стосується не тільки теоретико-методологічного компоненту даного процесу, а й організації.

Наказ МОЗ України № 199 від 15.04.2008 у п. 5 чітко визначає перелік осіб, які можуть застосовувати методи психологічного і психотерапевтичного впливу як професійну діяльність. До них належать: психолог, лікар-психолог, лікар-психотерапевт, лікар-психіатр, лікар-нарколог та лікар-сексопатолог.

Але наявної кількості психологів – фахівців, що спеціалізуються у галузі роботи із залежностями, катастрофічно недостатньо і ще довго буде не вистачати, особливо з огляду на вказані вище негативні тенденції. Лише в минулому році було засновано «Український інститут практичної адиктології» – громадську організацію, однією із цілей якої є підготовка професійних адиктологів, а також у складі Національної психологічної асоціації було створено Дивізіон «Адиктологія», завдяки чому почалася системна робота щодо створення

в Україні єдиної стрункої та науково обґрунтованої системи роботи з адиктивними особами і підготовки фахівців у цій галузі.

З іншого боку, велика частина роботи із залежними особистостями, особливо на перших етапах їх реабілітації, проводиться у реабілітаційних центрах. Незважаючи на різницю у підходах та програмах, їх структура зазвичай є ідентичною. І основну частину їхнього персоналу становлять консультанти, тобто люди, які, успішно пройшовши курс реабілітації, зголошуються допомагати клієнтам реабцентру. Звичайно, майже ніхто з них не має не те що психологічної, а й узагалі вищої освіти.

Отже, маємо парадоксальну ситуацію. З одного боку, існує нагальна потреба у фахівцях у галузі адиктології, яких дуже мало, а з іншого – наявна велика кількість людей, які готові допомагати залежним особам, але не мають відповідної освіти.

На нашу думку, виходом із цієї ситуації може бути застосування у роботі з адиктивними особистостями коучингового підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед провідних дослідників проблеми адикції слід передусім указати на одного із засновників сучасної адиктології Ц.П. Короленко [2], автора однієї з перших класифікацій нехімічних адикцій; В.Д. Менделевича, останні публікації якого присвячені дослідженню у сфері наркології [4]; О.Б. Симатову, яка займається питанням профілактики залежної поведінки особистості [5]; С.Ф. Смагіна, роботи якого спрямовані на дослідження психологічних механізмів формування адикції [6].

Що стосується роботи щодо профілактичної, корекційної та психотерапевтичної роботи із залежними особами, то тут перш за все слід загадати відому програму «12 кроків» [15], дослідження Т. Горського [13], Д. Піті [16] і Д. Прохазки [17], які обґрунтували ідею етапності у процесі терапії залежностей. Доповнюючи їх, Д. Шустов увів поняття «рівень ремісії», що сприяло більш чіткому розумінню тих змін, які відбуваються в особистості під час її реабілітації [8]. Серед сучасних вітчизняних дослідників проблеми психотерапії залежностей слід відзначити Д.Ю. Старкова, автора оригінальної Інтегративної особистісно-орієнтованої розвиваючої моделі терапії адикцій [7].

Постановка завдання. Мета статті – здійснити теоретичний аналіз психологічного змісту етапів терапії залежностей, визначити умови та форми застосування у ньому коучингового підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «коучинг». Більше того, саме це слово останнім часом унаслідок його використання особами сумнівної кваліфікації та компетентності, набуло

певного негативного відтінку. Проте, на вдаючись у подробиці, ми можемо визначити його як певну взаємодію між спеціалістом (коучем) та клієнтом, у результаті якої перший створює умови для самостійного вирішення другим своїх проблем. Існує два основних види коучингу: лайф-коучинг, призначений для допомоги клієнту в досягненні відповідних особистих цілей, і бізнес-коучинг, спрямований більшою мірою на підвищення ефективності роботи персоналу та підприємства у цілому.

Коуч не є психологом і не займається лікуванням або психотерапією. Його роль від самого початку була близькою до ролі наставника або тренера, а сьогодні ще набула якості «натхненника». Відповідно, коуч зазвичай працює з психічно здоровими особами, які перебувають в одному з двох станів: а) не знають, чого хочуть і б) знають, чого хочуть, але не знають, як цього досягти. Звідси – основні принципи коучинга:

1. З усіма все гаразд. Не існує неправильних або «поламаних» людей.
2. У людей уже є всі ресурси, які необхідні, щоб досягти бажаного.
3. За кожною поведінкою лежить позитивний намір.
4. Люди постійно змінюються.
5. Люди щоразу роблять найкращий вибір із доступних їм можливостей.

При цьому в 1994 р. психіатрами Е. Хеллоуелом та Дж. Рейті [14] було розроблено особливий вид лайф-коучингу для людей, які страждають на синдром дефіциту уваги та гіперактивності. Цей підхід був спрямований, головним чином, на зменшення дисфункції цілеспрямованої діяльності шляхом допомоги клієнту в організації, цілепокладанні, тайм-менеджменті і т. ін. Загальна мета – не лікування людини, а вироблення у неї певного набору правил саморегуляції, оптимізуючи, таким чином, повсякденне життя з указаним синдромом.

Даний підхід повною мірою може бути використаний у роботі з адиктивними клієнтами. Але для його оптимального застосування слід конкретизувати етапи реабілітаційного процесу і відповідні їм напрями роботи та особливості функціонування психіки. За теоретико-методологічну основу нами було взято Інтегративну особистісно-орієнтовану розвиваючу (далі – ІООР) модель терапії адикцій Д.Ю. Старкова [7]. На нашу думку, порівняно з іншими вона є найбільш стрункою та структурованою.

Відповідно до цієї моделі, на першому – *стабілізаційному* – етапі особистість знаходиться на субпсихотичному рівні функціонування. Провідним синдромом тут є ПАС (постабстинентний синдром). Мислення – паралогічне і хаотичне (нагадує мислення п'яної особи) і при цьому ригідне і шаблонне. Головна мета на цьому етапі – стабілізувати стан клієнта шля-

хом підтримки, ресурсування та відкритості. Напрями роботи: профілактика патологічного потягу до вживання (ППВ або тяги), тренінг психологічної стабілізації, тренінг комунікативної грамотності, ведення щоденника самоаналізу та психологічна просвіта. Власне психотерапія на цьому етапі не відбувається. Середня тривалість першого етапу – три місяці.

На другому – *корекційному* – етапі терапії особистість переходить на нижній межовий рівень функціонування («нарцис» за О. Кернбергом). На цьому рівні зменшується гострота ПАС, підключається абстрактне мислення, але через зменшення D2 дофамінових рецепторів загострюється синдром адитивної ангедонії (нездатності отримувати задоволення від життя), що призводить до депресивних переживань, гіпотонії та мотиваційного колапсу. У сфері мислення загострюється егоцентризм, що проявляється у численних когнітивних викривленнях. Зростає різноманітність емоцій, які, проте, через алекситимію та емоційну неосвіченість клієнт не може розпізнати та адекватно прожити. Основною метою на цьому етапі є відновлення системи саморегуляції психіки за допомогою технік КПТ та контейнування. Напрями роботи: ведення щоденника самоаналізу, опрацювання історії вживання, допомога у проживанні втрати, профілактика стресу. Середня тривалість даного етапу – до одного року.

На третьому – *реінтегруючому* – етапі особистість виходить на вищій межовий рівень функціонування («нарцис» за Х. Когутом). Нейробіологічна сфера вважається відновленою. В особистісній сфері пріоритету набувають травми самооцінки, екзистенційні кризи та проблеми побудови стосунків. Завдання роботи – реінтеграція людини до системи відносин із людьми. Головна мета – відновлення нарцисичної рівноваги та здатності встановлювати аутентичні відносини. Основний підхід – екзистенційно-гуманістичний. Напрями роботи: психодрама, арт-терапія, групова динаміка.

Четвертий етап психотерапевтичної роботи передбачає індивідуальну психодинамічну роботу, спрямовану на розв'язання конфлікту об'єктних відносин, який, на думку автора, й є причиною початку вживання.

Таким чином, проаналізувавши всі вказані етапи психотерапевтичної роботи, ми можемо визначити як мінімум три напрями, в яких може бути реалізований коучинговий підхід, це: підвищення мотивації, організація життєдіяльності та профілактика тяги. Розглянемо форми його реалізації відповідно до зазначених напрямів.

Підвищення мотивації. Розвиток і підсилення позитивної мотивації досягаються шляхом навчання клієнта цілепокладанню та ціледосягненню, враховуючи його психічні

особливості. Так, наприклад, далекою перспективою для залежної людини є один рік; середньою – місяць (у деяких випадках – тиждень), ближньою – день. Відповідно, далекі цілі мотивують часову перспективу клієнта, виводячи його зі стану «циклічного часу». Середні цілі, сформульовані у системах SMART і GAS на достатньому рівні важкості, мотивують рухатися до їх досягнення. Короткострокові навчання отримувати радість від тверезого життя, посилюють інтерес до одужання, демонструють цінність тверезості.

Відповідно, на першому етапі слід основну увагу приділити найближчим цілям, на другому – середнім, а на третьому – далеким.

Окрім того, починаючи з другого етапу, доцільно починати спільно з клієнтом розробляти візію перспективи на подальше життя.

Організація життєдіяльності. Сюди ми відносимо відновлення (або формування) вмінь планування, цілепокладання, прийняття рішень, тайм-менеджменту, складання розкладу дня, розвиток навичок самоефективності тощо. І тут можуть бути застосованими практично всі інструменти лайф-коучингу: «Декартові координати», тренінг прийняття рішення, «Рамка результату», «Матриця Ейзенхауера», «Стратегія Діснея» та ін. Обмеження на першому етапі стосуються лише експресивних технік і певною мірою психодраматичних. На відміну від КПТ коучингові вправи орієнтовані передусім на усвідомленість як основу вольового вчинку, а отже, на проактивність.

Окрім указаних елементів, у цьому напрямі доцільно працювати над удосконаленням комунікативних навичок за допомогою класичних тренінгових вправ: вираження «Я»-почуттів; сприйняття і висловлення критики; вираження побажань; асертивна комунікація; виставлення кордонів тощо.

Профілактика тяги. Будучи спрямованим на розвиток вольової функції, коучинг тим самим уже сприяє зменшенню патологічного потягу до вживання. Але існують і відповідні вправи, що сприяють цьому процесу. Це, перш за все, релаксація (дихальна та м'язова); уявлення негативних наслідків уживання; прийняття рішення; «контакт на тверезість»; виявлення цілей тяги і націнення досягти їх іншими способами.

Разом із цим, говорячи про використання коучингового підходу у роботі з адиктивними особами, не можна не згадати про власне коучингову програму роботи із залежними, яка має назву «Сім навичок одужуючого наркомана та алкоголика» [3]. Вона була розроблена І.С. Мірошніченком у 2016 р., і, як можна зрозуміти з назви, теоретичною основою для неї послугувала відома книга Стівена Кові «Сім навичок високоефективних людей» [1]. Методично ж вона вибудована за зразком

програми «12 кроків». Програма передбачає проходження таких етапів: визнання залежності (проактивність); створення особистої місії одужання; реалізація місії; відновлення стосунків; навчання активному слуханню; синергичні дії та подальше самовдосконалення.

На завершення слід зазначити, що коучинговий підхід у жодному разі не підміняє собою психотерапевтичну роботу, а доповнює її. На першому етапі, наприклад, у силу неспроможності клієнта повноцінно мислити і відчувати він може мати навіть більше значення, ніж психотерапія. Окрім того, будучи орієнтованим на свідомість особистості, її вольові якості, навички цілепокладання та планування, коучинг сприятиме відновленню функцій враженої внаслідок тривалого вживання ПАР дорсолатеральної префронтальної кори головного мозку, яка і відповідає за ці процеси.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, проаналізувавши психологічний зміст етапів психотерапевтичної роботи на основі ІООР-моделі, розробленої Д.Ю. Старковим, ми визначили умови, особливості, цілі і завдання роботи на кожному етапі. На цій основі нами було визначено основні напрями, за якими доцільно застосовувати коучинговий підхід: підвищення мотивації клієнта на одужання; організація його життєдіяльності та профілактика ППВ. За кожним із цих напрямів нами було запропоновано відповідні форми досягнення бажаного результату.

Застосування коучингового підходу у процесі реабілітації залежних осіб дасть змогу підвищити його результативність за рахунок, з одного боку, ефективності самих вправ, а з іншого – за рахунок підвищення професійної кваліфікації консультантів реабілітаційних центрів.

Перспективу подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо в створенні загальної взаємоінтегрованої моделі роботи з клієнтом, до якої б входили гармонічно поєднані психотерапевтичні та коучингові техніки і впливи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей. Москва : Персей. 1999. 480 с.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск : Олсиб, 2001. 251 с.
3. Мирошніченко І.С. Руководство по работе с программой «7 навыков выздоравливающего наркомана и алкоголика» ; 2-е изд. Севастополь : КИА, 2018. 128 с.
4. Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В.Д. Менделевича. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 768 с.
5. Симатова О.Б. Психология зависимости. Чита : ЗабГГПУ, 2006. 308 с.
6. Смагин С.Ф. Аддикция, аддиктивное поведение. Санкт-Петербург : МИПУ, 2000. 189 с.
7. Старков Д.Ю. Применение интегративной личностно-ориентированной развивающей модели терапии аддикций в условиях амбулаторной реабили-

литации лиц, зависимых от алкоголя. *Актуальні проблеми психології*. Т. XI. Вип. 21. С. 353–385.

8. Шустов Д.Ю., Тучина О.Д. Психотерапия алкогольной зависимости: Руководство для врачей. Санкт-Петербург : Спецлит, 2016. 415 с.

9. UNODC World Drug Report 2019: 1. Executive summary. United Nations publication, 2019. URL : <https://wdr.unodc.org/wdr2019/> (дата звернення: 24.07.2020).

10. Report of the International Narcotics Control Board for 2019. INCB, United Nations publication, 2020. URL : <https://www.incb.org/incb/en/publications/annual-reports/annual-report-2019.html> (дата звернення: 24.07.2020).

11. WHO Global status report on alcohol and health 2018. URL : https://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/en/ (дата звернення: 24.07.2020).

12. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=bVmјcDiFm9k>.

13. Gorski T. & Miller M. Staying sober: a guide for relapse prevention. Aspen : Independence Press, 1986. 227 p.

14. Edward M., Hallowell, Rater, John J. Driven to Distraction: Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder from Childhood Through Adulthood. Pantheon, 1984. 367 p.

15. Kelly J.F., Humphreys K., & Ferri M. Alcoholics Anonymous and other 12-step programs for alcohol use disorder. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2020. Issue 3. A DOI : 10.1002/14651858.CD012880.pub 2.

16. Pita D. Addictions counseling: a practical guide to counseling people with chemical & other addictions. Crossroad Publishing Company. 1994. 144 p.

17. Prochaska J.C., Norcross J.C., & C. Di Clemente. Changing for good: a revolutionary six-stage program for overcoming bad habits and moving your life positively forward. New York : Harper Collins, 1995. 307 p.

ВПЛИВ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

INFLUENCE OF FAMILY EDUCATION STYLE ON DEVELOPMENT OF TEENAGERS' PERSONAL QUALITIES

Статтю присвячено дослідженню впливу батьків, особливостей виховання в сім'ї на формування та розвиток особистісних якостей підлітків, їх міжособистісну взаємодію з оточуючими людьми. Саме сім'я є тим основним чинником, який впливає на дитину з перших днів її життя, адже з батьків вона бере приклад, наслідує їхню поведінку та взаємодію з оточуючим світом. Отже, взаємодія між батьками та вибраний ними стиль виховання буде безпосередньо впливати на особистість дитини та її розвиток. У статті розглядаються основні теоретичні аспекти проблеми, визначається вплив стилю сімейного виховання на особистість підлітка. Респондентами виступили підлітки 13–15 років у кількості 150 осіб. Проведене дослідження дало змогу авторам виявити, що основними недоліками виховання найчастіше є недостатність вимог, мінімальність санкцій, гіперпротекція, непомірність вимог та проєкція на дитину власних небажаних якостей. У підлітків, які взяли участь у дослідженні, домінують доброзичливий, альтруїстичний, авторитарний типи відношення до оточуючих людей. Найтиповішими рисами для підлітків 13–15 років, які взяли участь у дослідженні, є підозрливість, безпечність, незалежність, схильність до відчуття провини, консерватизм, розвинене мислення.

Проведений авторами кореляційний аналіз засвідчив наявність взаємозв'язку між особистісними якостями підлітків та особливостями виховання, а також особливостями виховання та міжособистісними стосунками підлітків. Так, наприклад, виявлено взаємозв'язок між самооцінкою підлітків та непомірністю вимог-обов'язків із боку батьків, їх проєкцію на підлітка власних небажаних якостей; нерозвиненість батьківських відчуттів та гіпопротекція впливає на внутрішню напругу підлітка, а гіперпротекція та непомірність вимог-заборон – на незалежність. Таким чином, особливості сімейного виховання впливають на формування та розвиток особистісних якостей у підлітковому віці.

Ключові слова: сімейне виховання, стиль виховання, підлітковий вік, особистісні якості, розвиток особистості.

The article is devoted to the study of the parents' influence, the features of education in the family on the formation and development of the personal qualities of adolescents, their interpersonal interaction with others. It is the family that is the main factor that affects the child from the first days of his/her life, because he/she takes an example from his/her parents, imitates their behavior and interaction with the outside world. Thus, the interaction between parents and their chosen style of upbringing will directly affect the child's personality and development.

The article considers the main theoretical aspects of the problem, determines the impact of family upbringing style on the teenager's personality. The respondents were 150 teenagers aged 13-15. The study allowed the authors to identify that the main shortcomings of upbringing are most often insufficient requirements, minimal sanctions, hyperprotection, excessive requirements and the projection of their own undesirable qualities on the child. Adolescents participated in the study are dominated by friendly, altruistic, authoritarian types of attitudes towards people around them. The most typical traits for adolescents 13-15 years old participated in the study are suspicion, safety, independence, penchant for guilt, conservatism, developed thinking.

The correlation analysis conducted by the authors showed the existence of a relationship between the personal qualities of teenagers and the features of upbringing, as well as the features of upbringing and interpersonal relationships of adolescents. For example, the relationship between the self-esteem of teenagers and the indeterminacy of the requirements-duties on the part of parents, their projection of their own undesirable qualities on the teenager, was revealed; underdevelopment of parental feelings and hypoprotection affect the internal tension of a teenager, and hyperprotection and indeterminacy of requirements-prohibitions on independence. Thus, the peculiarities of family education affect the formation and development of personal qualities in adolescence.

Key words: family upbringing/education, upbringing style, adolescence, personal qualities, development of personality.

УДК 159.922.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.34>

Цибух Л.М.

к.психол.н., доцент кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Мельничук І.В.

к. психол.н., доцент кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Лазоренко Т.М.

к.психол.н., доцент кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми. Проблема впливу сім'ї на розвиток особистості дитини не є новою для психології. Цією проблемою займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: І.С. Кон, С.А. Ладивір, М.І. Лисіна, А.Є. Личко, А.М. Прихожан, Е.Г. Ейдемільер, В.В. Юстицік та ін.

Так, наприклад, Е.Г. Ейдемільер та В.В. Юстицік [8] визначили, як різні стилі виховання у сім'ї впливають на формування особистості підлітка. Серед основних стилів виховання автори виділяли домінуючу гіпер-

протекцію, потуральну гіперпротекцію, емоційне відторгнення, гіпопротекцію, підвищену моральну відповідальність, нестійкий стиль.

У дослідженнях А.Є. Личко [5] розглядається вплив сімейного виховання на формування акцентуації характеру у підлітків.

Вплив особливостей сімейного виховання на виникнення тривожності у підлітків детально розглянуто в роботах А.М. Прихожан [7].

Водночас дана проблема, незважаючи на значну кількість досліджень, й досі зали-

шається актуальною. Це зумовлено тим, що сім'я для дітей є найближчим та найзначущим колом спілкування, в якому формуються їхня психіка, особливості стосунків із зовнішнім світом. Із цієї причини стиль виховання, притаманний для тієї або іншої родини, грає визначальну роль у формуванні особистості дитини, впливає на її розвиток і становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вплив сім'ї на становлення особистості підлітків у сучасній вітчизняній психології досліджували О.В. Анопрієнко (2012 р.), Т.В. Касьян (2011 р.), В.І. Кротенко та І.С. Заставна (2014 р.), І.М. Кравченко та Т.Л. Ткачук, М.Г. Миронець (2013 р.) та ін.

Так, О.В. Анопрієнко виявила, що саме сім'я є тим чинником соціалізації, який впливає на виникнення тривожності у підлітків, їх впевненість у собі та психоемоційний стан загалом, а також особливості адаптації підлітка до оточуючого середовища [1, с. 172].

Вплив сім'ї на тривожність також розглядається у роботі Т.В. Касьян. Автор визначає, що особливості ставлення батьків до дитини безпосередньо впливають на рівень її тривожності [2, с. 66].

Як свідчать дослідження В.І. Кротенко та І.С. Заставної [4, с. 292], сім'я може впливати на розвиток особистості дитини як позитивно, так і негативно, стиль виховання впливає на виникнення тих або інших акцентуацій характеру підлітків. Так, автори зробили висновок, що стиль гіперпротекції в сім'ї впливає на виникнення безвідповідальності й агресивності у підлітків, формує гіпертичний тип акцентуації характеру. Недостатність вимог-заборон також впливає на виникнення агресивності, проблем дезорієнтування в нормах моралі, сприяє формуванню збудливого типу акцентуації характеру. Окрім того, негативно впливає на формування особистості підлітка ігнорування потреб дитини, її емоційне відкидання: вони призводять до виникнення дистимного типу акцентуації характеру.

Дослідження І.М. Кравченко та Т.Л. Ткачук [3] також показали, що стиль виховання у сім'ї безпосередньо впливає на розвиток особистості підлітка. Так, наприклад, жорстоке ставлення та емоційне відторгнення з боку батьків формує у підлітка такі якості, як імпульсивність, нерішучість, конформність, нездатність оцінювати себе адекватно. Стиль виховання «підвищена моральна відповідальність» сприяє виникненню тривожності, страхів та побоювань, бажанню бути лідером, домінувати. Стиль виховання «гіпопротекція» впливає на виникнення невротичності у підлітків.

Стиль сімейного виховання разом з іншими чинниками, за результатами дослідження М.Г. Миронець [6, с. 68], може вплинути на виникнення почуття самотності у підлітків.

Проведений теоретичний аналіз сучасної літератури показав, що досліджень впливу стилю сімейного виховання на формування особистості саме підлітків, на жаль, обмаль.

Постановка завдання. У своєму дослідженні ми поставили за мету розглянути вплив особливостей сімейного виховання на формування та розвиток особистісних якостей у підлітковому віці.

Під час вибору методів дослідження ми користувалися такими критеріями, як валідність методик, відповідність методик поставленій проблемі, відповідність методик віковій категорії та ін.

Ураховуючи вищезазначене, ми вибрали для нашого дослідження такі психодіагностичні методики: методику багатофакторного дослідження особистості (16F-опитувальник) Кеттелла, методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та «Аналіз сімейних взаємовідносин» (АСВ) Е.Г. Ейдемільера, В.В. Юстицькіса.

У нашому дослідженні взяли участь 150 підлітків у віці від 13 до 15 років.

Виклад основного матеріалу дослідження. На першому етапі дослідження ми використали методику «Аналіз сімейних взаємовідносин» (АСВ) Е.Г. Ейдемільера, В.В. Юстицькіса.

Результати дослідження показали, що основними недоліками виховання найчастіше є недостатність вимог, мінімальність санкцій, непомірність вимог та гіперпротекція.

На рис. 1 ми показали найбільш значущі шкали, виявлені під час проведення методики АСВ.

Виходячи з отриманих даних, ми можемо проаналізувати основні особливості процесу виховання у сім'ї.

У 20% сімей підлітків, які взяли участь у дослідженні, спостерігається недостатність вимог-заборон. У цьому разі підлітку «усе можна». Навіть якщо й існують якісь заборони, підліток легко їх порушує, знаючи, що йому за це нічого не буде. Він сам визначає коло своїх друзів, час їжі, прогулянок, свої заняття, час повернення увечері, питання про куріння і про вживання спиртних напоїв. Він ні за що не звітує перед батьками. Батьки при цьому не хочуть або не можуть установити будь-які рамки в його поведінці.

У 16% випадків (рис. 1) ми зафіксували мінімальність санкцій. Тобто батьки вважають за краще обходитися або зовсім без покарань, або застосовують їх украй рідко. Вони сподіваються на заохочення, сумніваються в результативності будь-яких покарань.

Однією з домінуючих шкал, за результатами дослідження, є також гіперпротекція (14%). У цьому разі батьки приділяють дитині украй багато часу, сил і уваги, її виховання

стає основною справою їхнього життя. Ще у 14% досліджуваних виявлено непомірність вимог-обов'язків.

У 10% сімей, які взяли участь у дослідженні, у батьків спостерігається проєкція на дитину власних небажаних якостей. Причиною такого недоліку виховання часто буває те, що в дитині батьки бачать ті риси характеру, які відчують,

але не визнають у собі. Це можуть бути агресивність, схильність до лінощів, негативізм, протестні реакції, нестриманість і так далі.

Непомірність вимог-заборон спостерігається також у 10% досліджуваних сімей. У цій ситуації дитині «усе не можна», їй пред'являється величезна кількість вимог, що обмежують її свободу та самостійність.

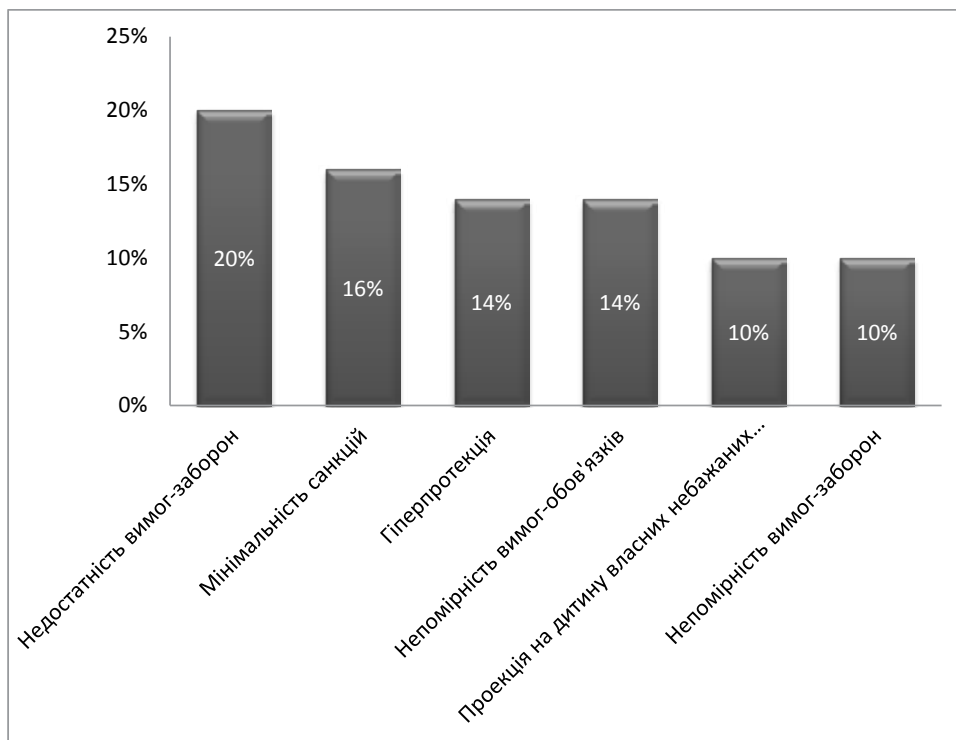


Рис. 1. Недоліки виховання, які найчастіше зустрічаються у сім'ях

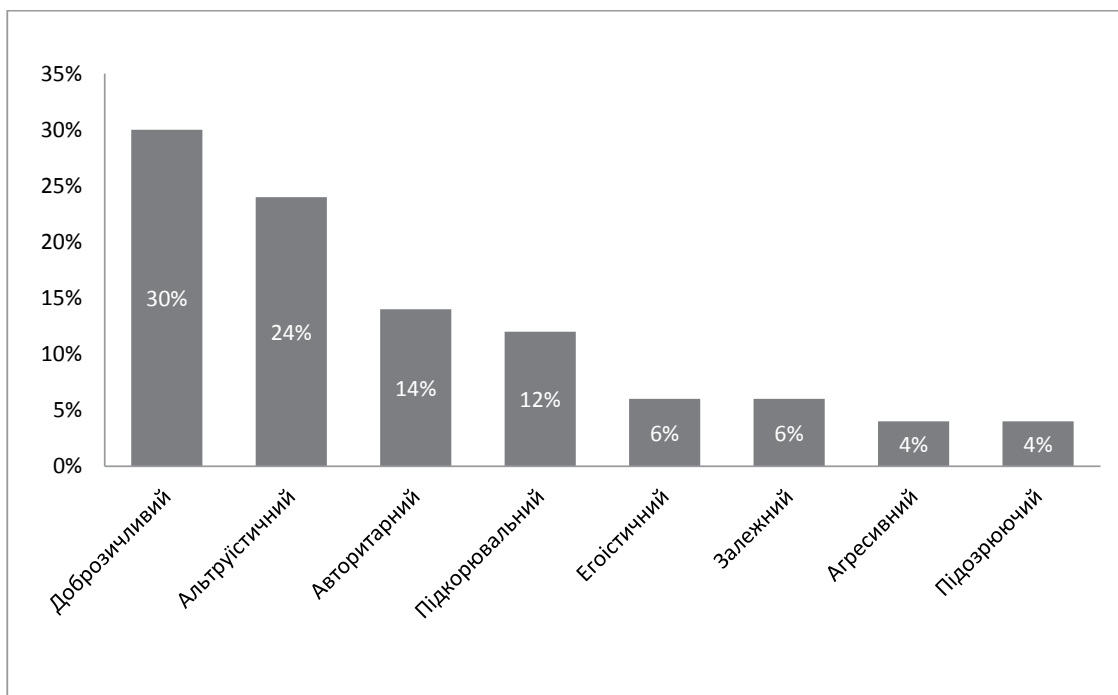


Рис. 2. Процентне співвідношення типу міжособистісних відношень підлітків

Далі нами була проведена методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. Для кращого уявлення ми представили результати даної методики у вигляді діаграми (рис. 2).

Одержані за даною методикою результати показали (рис. 2), що у підлітків, які взяли участь у дослідженні, домінує доброзичливий тип відношення – 30%. Даний тип характеризується дружелюбністю і допитливістю, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги усіх, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації.

Також виявлено значний відсоток альтруїстичного типу відношення серед респондентів-підлітків – 24%. Підлітки даного типу характеризуються гіпервідповідальністю, готовністю приносити в жертву свої інтереси, прагненням допомогти і співчувати всім.

У 14% випробовуваних ми зафіксували авторитарний тип відношення до оточуючих. Для такого типу характерним є диктаторський, владний, деспотичний характер, сильна особистість, яка лідирує у всіх видах групової діяльності.

Таблиця 1

Особистісні особливості підлітків за методикою Кеттелла

Фактор		Відн. к-ть
A	Відкритість	38%
	Замкнутість	38%
B	Розвинене мислення	40%
	Обмежене мислення	32%
C	Емоційна стабільність	8%
	Емоційна нестійкість	38%
E	Незалежність	62%
	Податливість	4%
F	Безпечність	64%
	Заклопотаність	10%
G	Свідомість	32%
	Безпринципність	20%
H	Сміливість	34%
	Соромливість	8%
I	Чуттєвість	32%
	Твердість	32%
L	Підозрілість	76%
	Довірливість	6%
M	Богемність	30%
	Практичність	26%
N	Витонченість	34%
	«Простота»	8%
O	Схильність до відчуття провини	62%
	Спокійна самовпевненість	4%
Q1	Радикалізм	16%
	Консерватизм	48%
Q2	Самостійність	24%
	Залежність від групи	22%
Q3	Самоконтроль, сильна воля	26%
	Недолік самоконтролю	14%
Q4	Внутрішня напруженість	18%
	Розслаблення	10%
MD	«-» Адекватність самооцінки	18%
	«+» Адекватність самооцінки	28%

У 12% підлітків був зафіксований підкорювальний тип відношення до оточуючих. Такі підлітки покірні, схильні до самоприниження, слабвовольні, схильні поступатися всім і в усьому, завжди ставлять себе на останнє місце, засуджують себе, приписують собі провину, пасивні, прагнуть знайти опору у комусь більш сильнішому.

По 6% підлітків мали егоїстичний та залежний типи, а по 4% – агресивний та підозрюючий типи.

На останньому етапі, для того щоб виявити основні риси, притаманні підліткам, які приймали участь у дослідженні, ми провели методичку Кеттела. Результати представлено в табл. 1.

Аналізуючи результати дослідження (табл. 1), ми можемо зробити висновок, що найбільшим у відсотковому співвідношенні чинником, який зустрічається у досліджуваних підлітків, є підозрілість – 76% респондентів. Даний чинник характеризується ревністю, заздрістю, підозрілістю, великою зарозумілістю, егоцентричністю.

У 64% досліджуваних спостерігається безпечність. Цей чинник характеризується життєрадісністю, імпульсивністю, веселістю, балакучістю, рухливістю. Такі підлітки енергійні, соціальні контакти для них емоційно значущі.

У 62% респондентів переважають незалежність, такі люди владні, самовпевнені, уперті, незалежні в думках і поведінці.

Також у 62% підлітків одним із домінуючих чинників є схильність до відчуття провини. Характеризується тривожністю, депресивністю, вразливістю.

Дослідження показало, що 48% респондентів консервативні, із сумнівом відносяться до нових ідей.

У 40% досліджуваних зафіксовано розвинене мислення, що характеризується абстрактністю мислення, кмітливістю.

Інші чинники представлені у більш низькому відсотковому прояві.

Таким чином, найтиповішими рисами для підлітків 13–15 років, які взяли участь у дослідженні, є підозрілість (76%), безпечність (64%), незалежність (62%), схильність до відчуття провини (62%), консерватизм (48%), розвинене мислення (40%).

Для того щоб виявити, наскільки взаємопов'язані між собою риси особистості підлітка та тип виховання у сім'ї, ми провели кореляційний аналіз.

Проведений кореляційний аналіз між такими показниками, як особливості виховання та міжособистісні стосунки підлітків, виявив позитивну слабку кореляцію на рівні $r=0,1$:

- між авторитарним стилем і нестійкістю стилю виховання (0,296575), а також проєкцією на дитину власних небажаних якостей (0,246475);

- між егоїстичним стилем і недостатністю вимог-обов'язків дитини (0,290789), а також нестійкістю стилю виховання (0,290455) і проєкцією на дитину власних небажаних якостей (0,249013);

- між підозрілим стилем і ігноруванням потреб дитини (0,206075), непомірністю санкцій (0,214712), нестійкістю стилю виховання (0,3790970) і фобією втрати дитини (0,223832);

- між залежним стилем і нестійкістю стилю виховання (0,350583);

- між доброзичливим стилем і нестійкістю стилю виховання (0,275155), а також винесенням конфлікту між подружжям у сферу виховання (0,230593).

Негативна слабка кореляція на рівні $r=0,1$ виявлена:

- між авторитарним стилем поведінки підлітка і гіперпротекцією батьків (-0,208852);

- між агресивним стилем поведінки і гіперпротекцією (-0,258216), непомірністю вимог-обов'язків (-0,265897), мінімальністю санкцій (-0,252157), розширенням сфери батьківських відчуттів (-0,2052200), а також нерозвиненістю батьківських відчуттів (-0,277940);

- між підкорювальним стилем поведінки підлітка і мінімальністю санкцій (-0,388487);

- між залежним стилем поведінки і перевагою у підлітка дитячих якостей (-0,237552), а також виховною невпевненістю батька (-0,330590);

- між доброзичливим стилем і перевагою у підлітка дитячих якостей (-0,215153), а також виховною невпевненістю батька (-0,289597);

- між альтруїстичним стилем поведінки підлітка і виховною невпевненістю батька (-0,282617).

Одержані дані свідчать, що існує певний зв'язок між особливостями виховання та міжособистісними стосунками підлітків

Далі ми перевірили за допомогою кореляційного аналізу наявність взаємозв'язку між особистісними якостями підлітків та особливостями виховання.

Нами виявлено позитивну слабку кореляцію на рівні $r=0,1$:

- між адекватністю самооцінки і непомірністю вимог-обов'язків (0,250240), проєкцією на підлітка власних небажаних якостей (0,232447), а також винесенням конфлікту між подружжям у сферу виховання (0,228713);

- між відвертістю і потуранням (0,206406), нестійкістю стилю виховання (0,289892), виховною невпевненістю батьків (0,290464), а також перевагою у вихованні жіночих якостей (0,260814);

- між розвиненістю мислення і недостатністю вимог-заборон до дитини (0,277316), розширенням сфери батьківських відчуттів (0,262924), а також виховною невпевненістю батьків (0,222411);

- між емоційною стабільністю і гіпопротекцією (0,269145), а також проєкцією на дитину власних небажаних якостей (0,205868);

- між незалежністю і гіперпротекцією (0,238947), непомірністю вимог-заборон (0,268169), перевагою у підлітка дитячих якостей (0,278429), виховною невпевненістю батьків (0,329030), проєкцією на дитину власних небажаних якостей (0,246321), а також перевагою у вихованні чоловічих якостей (0,202069);

- між безпечністю і гіперпротекцією (0,208202), а також перевагою у вихованні чоловічих якостей (0,202032);

- між сміливістю і гіперпротекцією (0,205836);

- між чутливістю і гіпопротекцією (0,204584), а також нерозвиненістю батьківських відчуттів (0,215657);

- між підозрілістю і гіпопротекцією (0,251090), а також мінімальністю санкцій (0,257483);

- між богемністю і потуранням (0,246100), непомірністю вимог-заборон (0,260465), непомірністю санкцій (0,238592), мінімальністю санкцій (0,276322), розширенням сфери батьківських відчуттів (0,244800), фобією втрати дитини (0,206589), а також перевагою у вихованні жіночих якостей (0,221755);

- між витонченістю і непомірністю санкцій (0,254855);

- між радикалізмом і перевагою у вихованні чоловічих якостей (0,215192);

- між самостійністю і непомірністю вимог-обов'язків (0,215783);

- між самоконтролем, сильною волею і гіперпротекцією (0,253884), а також потуранням (0,231497);

- між внутрішньою напругою і гіпопротекцією (0,362345), а також нерозвиненістю батьківських відчуттів (0,216968).

Негативна слабка кореляція на рівні $r=0,1$ виявлена:

- між відвертістю і непомірністю санкцій (-0,234826);

- між розвиненим мисленням та ігноруванням потреб дитини (-0,249966), нестійкістю стилю виховання (-0,208561), перевагою у підлітка дитячих якостей (-0,245112), нерозвиненістю батьківських відчуттів (-0,247755), а також проєкцією на дитину власних небажаних якостей (-0,315879);

- між емоційною стабільністю і мінімальністю санкцій (-0,260601);

- між безпечністю і гіпопротекцією (-0,257413), недостатністю вимог-обов'язків дитини (-0,327753), нестійкістю стилю виховання (-0,291132), фобією втрати дитини (-0,303949), а також нерозвиненістю батьківських відчуттів (-0,267299);

- між сміливістю і гіпопротекцією (-0,240463), а також винесенням конфлікту між подружжям у сферу виховання (-0,224910);

- між чутливістю і винесенням конфлікту між подружжям у сферу виховання (-0,283445);

- між підозрілістю і розширенням сфери батьківських відчуттів (-0,218813), а також фобією втрати дитини (-0,204445);

- між витонченістю та ігноруванням потреб дитини (-0,212330), непомірністю вимог-заборон (-0,242716), а також недостатністю вимог-заборон до дитини (-0,304768);

- між радикалізмом і нестійкістю стилю виховання (-0,307758);

- між самостійністю і винесенням конфлікту між подружжям у сферу виховання (-0,344855);

- між самоконтролем, сильною волею і недостатністю вимог-обов'язків дитини (-0,274232).

Таким чином, проведений кореляційний аналіз підтвердив, що існує певний зв'язок між особливостями виховання в сім'ї та особливостями особистості підлітка.

Висновки з проведеного дослідження.

Проведене нами дослідження серед підлітків та їхніх батьків щодо аналізу сімейних взаємовідносин, міжособистісних відносин підлітків та особливостей їх особистості, а також подальший кореляційний аналіз підтвердили наявність взаємозв'язку між особливостями виховання у сім'ї та особливостями особистості підлітка.

У подальшому ми плануємо провести дослідження щодо визначення впливу особливостей сімейного виховання на формування та розвиток особистісних якостей у підлітків різної статі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анопрієнко О.В. Сім'я як чинник виникнення психоемоційних порушень підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12.* 2012. Вип. 37(61). С. 171–174.
2. Касьян Т.В. Тривожний підліток у родинному колі: проблеми та шляхи розв'язання. *Наука і освіта.* 2011. № 11. С. 65–68.
3. Кравченко І.М., Ткачук Т.Л. Особливості впливу сім'ї на становлення особистості підлітків. URL : http://medpsychology.pp.ua/osoblyvosti_vplyvu_simyi (дата звернення: 25.06.2020).
4. Кротенко В.І., Заставна І.С. Вплив стилю сімейного виховання на формування акцентуацій характеру у підлітків. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2014. Вип. 28. С. 290–293.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 256 с.
6. Миронець М.Г. Психологічні особливості переживання самотності в підлітковому віці. *Наука і освіта.* 2013. № 1/2. С. 66–68.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000. 304 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицис В.В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 672 с.

ПСИХОТЕРАПІЯ БРОНХІАЛЬНОЇ АСТМИ ЯК ПСИХОСОМАТИЧНОГО ЗАХВОРЮВАННЯ

PSYCHOTHERAPY OF BRONCHIAL ASTHMA AS A PSYCHOSOMATIC DISEASE

У статті на основі системного аналізу робиться спроба систематизувати уявлення про психологічні механізми виникнення та перебігу бронхіальної астми. Проаналізовано основні концепції трактування астми як класичного психосоматичного захворювання. Розглянуто та узагальнено основні наукові підходи до психотерапії та психокорекції бронхіальної астми та психоемоційних станів, що передують виникненню приступів задухи.

Установлено психофізіологічні тригери в етіології та патогенезі бронхіальної астми, а також розглянуто вікові особливості даного захворювання. Бронхіальна астма – мультифакторна хвороба, і на її поширеність і тяжкість перебігу впливають: генетичні фактори, мікрооточення, рівень розвитку суспільства, матеріальна забезпеченість, але також до кінця незрозумілі глобальні чинники.

Розглядається особливий нервово-психічний варіант розвитку бронхіальної астми у дорослих, за якого прояви захворювання виступають у ролі захисного механізму, який формується за різних внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів у дитячому віці. Розглянуто чотири варіанти нервово-психічного механізму патогенезу БА: неврастенічний, істероподібний, психастеноподібний і змішаний, або «шунтовий». Для кожного варіанту перебігу хвороби властиві свої внутрішньо і міжособистісні конфлікти. Зовнішні прояви залежать від особистісних особливостей пацієнтів, характеру поведінки, який санкціонується у даній мікросоціалній групі та служить меті адаптації пацієнтів.

Пусковим механізмом захворювання може бути гостра або пролонгована (хронічна) психологічна травма, як за наявності соматичної схильності (спадковість, алергія, хронічні інфекції дихальних шляхів), так і за її відсутності. У цих випадках бронхіальна астма розвивається за принципом, близьким до механізму стресового порушення, а напади можуть чергуватися з «напливами» тривоги. Встановлено, що не самі по собі життєві події, якими б тяжкими вони не були, а саме активне уникнення обговорень даних подій, прагнення вольовим зусиллям придушити тяжкі переживання, служать чинниками погіршення соматичного стану.

Ключові слова: бронхіальна астма, психосоматика, симптом-контрсимптом, тривовність, стрес, конфлікт, самооцінка.

It is made the attempt to systematize representations about psychological mechanisms of origin and a course of bronchial asthma in the article on the basis of the system analysis. The basic concepts of interpretation of asthma as a classical psychosomatic disease are analyzed. The main scientific approaches to psychotherapy and psychocorrection of bronchial asthma and psycho-emotional states that precede asthma attacks are considered and generalized. Psychophysiological triggers in the etiology and pathogenesis of bronchial asthma have been established and the age features of this disease have been considered. Bronchial asthma is a multifactorial disease and its prevalence and severity are influenced by genetic factors, microenvironment, level of development of society, material security, but the global factors are also completely unclear.

A special neuropsychological kind of bronchial asthma development in adults is considered, in which the manifestations of the disease act as a protective mechanism, which is formed during various intrapersonal and interpersonal conflicts in the childhood. Four kinds of the neuropsychological mechanism of asthma pathogenesis are considered: neurasthenic, hysteropic, psychasthenic and mixed, or "shunt". Each kind of the disease has its own internal and interpersonal conflicts. External manifestations depend on the personal characteristics of patients, the nature of behavior, which is authorized in this microsocial group and serves for the purpose of patient adaptation.

The trigger of the disease can be acute or prolonged (chronic) psychological trauma, both in the presence of somatic predisposition (heredity, allergies, chronic respiratory infections), and in its absence. In these cases, bronchial asthma develops on a principle close to the mechanism of stress disorder, and attacks may alternate with "influxes" of anxiety. It has been established that life events, no matter how severe, are not in themselves, namely the active avoidance of discussions of these events, the desire to suppress difficult experiences with willpower, are factors in the deterioration of somatic condition.

Key words: bronchial asthma, psychosomatics, symptom-counter-symptom, anxiety, stress, conflict, self-esteem.

УДК 159.9:61
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.35>

Чистовська Ю.Ю.

к.психол.н., доцент кафедри психології
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Ізвєкова О.Ю.

аспірантка кафедри психології
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми. Бронхіальна астма відноситься до класичного прикладу психосоматичного захворювання [1]. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 40% пацієнтів, які відвідують дільничних терапевтів, відносяться до групи психосоматичних хворих [4]. Відповідно до сучасних уявлень, до психосоматичних

захворювань відносяться розлади, в основі яких лежить первинна тілесна реакція на конфліктне переживання, у подальшому асоціюється з морфологічно встановлюваними змінами і патологічними порушеннями в органах. У вузькому сенсі до психосоматичних захворювань відносяться соматичні захворювання, в етіології і патогенезі яких істотно

роль відіграють психологічні чинники (індивідуально-психологічні особливості людини і пов'язані зі стереотипами його поведінки, реакціями на стрес і способами переробки внутрішньоособистісних конфліктів).

Найбільш часто бронхіальна астма зустрічається в регіонах із підвищеною вологістю повітря й у великих містах із несприятливою екологічною обстановкою, де на це захворювання страждають 24 людини на тисячу дітей. Слід також звернути увагу на вікові аспекти бронхіальної астми. У дітей раннього віку в силу анатомо-фізіологічних особливостей бронхіальна астма не має характеру з чітко вираженими приступами. У дошкільному віці бронхіальна астма може бути названа як «перехідна», бо у частини дітей вона протікає «без нападів», а у частини – набуває виразних рис астми дорослих. Патогенез бронхіальної астми у дітей шкільного віку багато в чому близький до патогенезу дорослих хворих.

У переважній більшості випадків (до 90%) захворювання починається у віці до п'яти років. У 25–30% дітей бронхіальна астма має важкий перебіг. Саме у цій групі хворих найбільш яскравими стають нервово-психічні порушення, зумовлені соціальною дезадаптацією, хронічною гіпоксією, побічною дією медикаментів та іншими чинниками, пов'язаними з основним захворюванням [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Психосоматичний підхід сягає своїм корінням у психоаналіз. Один із головних основоположників психосоматики Франц Александер згадує, що неможливість (викликана самим індивідом) прояву своїх емоцій трансформується в бронхоспастичний механізм: наприклад, вихід почуттів, який собі дозволяв пацієнт через плач, припиняв напад астми. На цей цікавий зв'язок між плачем і бронхіальною астмою вказували і такі психоаналітики, як Вейсс і Хеллідей [2]. Цікавий також фізіологічний феномен «сумації стимулів»: дослідження Чиказького інституту психоаналізу виявили, що якщо бронхоспазм викликається переважно емоційними або алергезуючими факторами, коли один із них може провокувати напад більшою мірою за наявності другого, то після лікування чутливість зберігалася, але окремо діючий фактор не переходив поріг реакції [2].

Більшість дослідників вважає, що бронхіальна астма – мультифакторна хвороба, і на її поширеність і тяжкість перебігу впливають: генетичні фактори, мікрооточення, рівень розвитку суспільства, матеріальна забезпеченість, але також до кінця незрозумілі глобальні чинники.

Бронхіальна астма (БА) – захворювання, в основі якого лежать хронічне алергічне запалення і гіперактивність бронхів, які проявляються нападами ускладненого дихання

(переважно на видиху) в результаті дифузної обструкції, зумовленої спазмом гладкої мускулатури бронхів, гіперсекрецією слизу, набряком стінки бронхів.

Існує декілька підходів до трактування бронхіальної астми.

Психодинамічний підхід. Із цієї позиції психосоматичне захворювання (яким є бронхіальна астма) розглядається як наслідок придушення емоцій [3], як символічне вираження внутрішньоособистісних конфліктів, витіснення його енергії в симптом або як емоційну напругу з усіма вегетативними проявами без дій [1]. Передбачається, що коріння захворювання знаходяться в дитинстві, у формуванні характеру, та й сам характер представляється сукупністю хронічних м'язових напружень, що виникли внаслідок емоційних репресій [3].

Гештальт-терапевтична концепція. Із цього погляду видно, що симптом парадоксальний, він одночасно є проявом життєвої сили і придушення її, а також є сурогатом задоволення потреби, частковим вирішенням проблеми (він одночасно і проблема, і її вирішення). Симptom існує тривалий час за рахунок того, що первинно сильна напруга перетворилася на «хронічне напруження низької інтенсивності» [7]. Тут ми спостерігаємо перетин із попереднім постулатом про внутрішньоособистісний конфлікт, тобто в симптомі (наприклад, у нападі ядухи) виражені полярні тенденції – розвиток процесу і його «заморожування». Полярності в тілесному вигляді також можуть проявлятися парою симптомів, що дає в результаті більш стійку патологічну конструкцію, звану «симптом – контрсимптом» [6].

Медична. Згідно з її положеннями, бронхіальна астма одночасно є порушенням дихання та алергічною реакцією. Головний симптом (як згадувалося раніше) – напад задухи з утрудненим видихом. Він може провокуватися різними стресовими чинниками (фізичне і нервово-психічне напруження, холод). Але класичним прикладом буде алергічна реакція (наприклад, на тополиний пух, на шерсть тварин) у вигляді цього самого утрудненого видиху (задухи).

Психоаналітик Ф.Александер висунув концепцію астматичного нападу, в якій про симптом йдеться як про придушення плачу. Дитина, що кличе плачем матір, може задихнутися плачем, якщо мати довго не підходить. Дитина відмовляється від плачу – мати все одно не підійде – і замикається на самоті [1].

Те, що в основі формування нападу задухи лежить придушення ридань, підтверджується спостереженням за хворими під час нападу і поєднується в таку парадоксальність: незважаючи на тяжкість стану, астматики схильні усамітнюватися; напад задухи може завершитися плачем.

Ридання з хлипанням також відбувається з подовженим утрудненим вдихом і подовженим утрудненим видихом. Усе тіло здригається, скидаючи напругу. Таким чином, зовнішній напад походить на ридання без видиху (знову ж нагадаємо про випадки закінчення задухи плачем). Але напруга не скидається, замість тремтіння може бути заціпеніння.

Для чого фізіологічно необхідне звуження бронхів? Без бронхоспазму (звуження просвіту бронхів) неможливо ридати, інакше це буде просто глибоким диханням. Під час ридання необхідний опір видиху. Спробуйте напружити живіт й одночасно форсувати видих – вийдуть ридуючі звуки. Але це ще не симптом. Як виглядає хворий під час нападу? Сидить, спершись об стілець або іншу опору, щоб активно задіяти плечовий пояс, включити в роботу верхівку легень. Але це явно не найглибше дихання. Глибоке дихання досягається за рахунок руху діафрагми.

Отже, напад бронхіальної астми – це спроба заридати у вигляді бронхоспазму і переривання ридання у вигляді відмови від роботи діафрагми (спазму діафрагми, що підтверджується рентгенологічними дослідженнями [2]). Важливий момент у розумінні формування симптому – те, що дія і протидія відбуваються в різних точках організму, інакше симптомом просто б не існувало (як можна уявити одночасно спазм і дилатацію, тобто розширення, бронхів?). Тут під час опису симптому як «дії – протидії» доречно згадати про феномен пари «симптом – контрсимптом», описаний О.В. Немірінським [6]. Розглянемо схожість і відмінність цих понять.

«Контрсимптом – це тілесний процес, що дає змогу уникати гострої маніфестації симптому й утримувати симптом у більш-менш застиглому вигляді» [6]. У цьому сенсі протидія психофізіологічного акта (у нашому разі протидія риданню у вигляді спазму діафрагми) також є способом утримання.

Інша схожість – додаток протидіючих процесів у різних точках організму і часом навіть у різних системах. Приклади пар симптомів: дискінезія жовчовивідних шляхів – діарея, клубок у горлі – утруднення в грудях і т. д. Приклади протидій під час симптомогенезу: звуження бронхів – спазм діафрагми (бронхіальна астма), підвищення артеріального тиску – напруга скелетної мускулатури (гіпертонічна хвороба).

Бронхіальна обструкція (під впливом лікування і спонтанно) – оборотна.

Для бронхіальної астми характерна підвищена чутливість до різних подразників і в першу чергу до алергенів і медіаторів алергічних реакцій, а також до різних інфекцій. Найбільш частим фактором, що провокує перший типовий приступ, виявляються гострі респіра-

торні інфекції, однак у 10–15% випадків ними є психотравмуючі ситуації. Напади бронхіальної астми можуть виникати гостро або розвиватися поступово. У розвитку гострого нападу психологічний фактор відіграє велику роль у більшості хворих. Його значення для «запуску» нападу особливо очевидно у дітей із важким перебігом хвороби [9].

Стала вже притчею історія, що для астматика одна думка про забутий удома інгалятор є фактором, здатним запустити приступ задухи. Емоції як негативного, так і позитивного спектра є провокаторами нападу.

Астма – хронічне захворювання, яке може призвести до значних обмежень у фізичному і соціальному аспектах життя хворих. Якість життя, або загальне благополуччя, є концепцією, яка може бути корисна для визначення ступеня хворобливості, викликаної астмою. Емоційні дефекти й обмеження у соціальній сфері можуть суб'єктивно переживатися важче, ніж самі напади. Сама хвороба може викликати стрес. Обмеження в емоційній і соціальній сферах, пов'язані із захворюванням, можуть виявитися важливіше самих симптомів хвороби [5].

Психотерапія бронхіальної астми не буває короткочасною, тут час поступово «відмотується назад». Метою психотерапії хворих на бронхіальну астму є також корекція емоційних розладів і неадекватних форм поведінки. Досягають цього шляхом перебудови значущих відносин хворого [10].

Психотерапія особливо показана:

- хворим, у яких цей механізм патогенезу є одним із провідних;
- хворим із супутніми нервово-психічними розладами і неадекватними реакціями особистості (у тому числі на хворобу), що ускладнюють їх повну реабілітацію;
- хворим на бронхіальну астму без вираженого нервово-психічного компонента, що знаходяться в стані психологічної кризи, коли ймовірність формування цього механізму патогенезу зростає (особистісні і мікросоціальної фактори ризику, неадекватні стилі виховання і реакції на захворювання членів сім'ї, наявність у родичів психосоматичних моделей адаптації до стресів).

Під час консультування хворого психотерапевтом, психологом чи психіатром збирається ретельний психологічний анамнез, який повинен містити дані про нервово-психічні захворювання батьків хворого (фактор спадковості й одночасно екологія мікросоціальної групи), про психосоматичні захворювання членів сім'ї, дані про період вагітності та взаєминах у родині у цей період, а також про пологи і взаємини у цей час. Ці відомості дають змогу сформулювати уявлення про наявність моделей психосоматичного реагування у сім'ях, про

ставлення до вагітності і формування відносин матері до майбутньої дитини, про характер того середовища, в якому він повинен з'явитися. Далі детально уточнюються умови раннього розвитку, наявність у дитинстві нервово-психічних захворювань. Дослідженню піддається мікросоціальне середовище: уточнюються характер взаємин із сиблінгами, із кожним із батьків або кровних родичів, стиль виховання і взаємини між батьками. Досліджуються характерні періоди розвитку пацієнта, успішність у школі, взаємини з учителями та однолітками [5].

Особлива увага приділяється епізодам нервово-психічних порушень, психотравмуючих обставин і впливу їх на особистість пацієнта. Необхідно з'ясувати всі чинники, що впливають на соматичну сферу, вивчити індивідуально-особистісний сенс астматичних симптомів, їх суб'єктивне сприйняття і те місце, яке вони займають у структурі світосприйняття хворого, у системі його адаптації до життя. Корисно поглянути на астматичні симптоми не тільки очима хворого, а й із позицій членів сім'ї (або іншої мікросоціальної групи). Це дає змогу глибше зрозуміти «умовну бажаність» хвороби, невротичну вигоду, яку вона приносить хворому, оцінити конфліктогенні спровоковані приступи задухи як спосіб патологічної адаптації до мікросоціального середовища. Окрім того, таким чином стає зрозуміло, як хвороба одного з членів сім'ї дає змогу функціонувати особливим варіантом усій родині, створюючи групову форму психологічного захисту. Алергія повинна бути підтверджена й уточнена даними психологічного обстеження. При цьому в центрі уваги постає дослідження особливостей особистості хворого, характерологічних особливостей, особливостей емоційного реагування і мікросоціального оточення.

Для дослідження особистості хворого існує велика кількість тестів, вибір яких повинен здійснюватися відповідно до цілей дослідження і робочої гіпотези. Аналізуючи інформацію, отриману анамнестичними, клініко-психологічними й експериментально-психологічними методами, психотерапевт формує уявлення про когнітивні особливості особистості – особливості, що сприяють формуванню особистісних конфліктів, створенню неадекватного, нереалістичного образу Я і сім'ї і, таким чином, беруть участь у формуванні нервово-психічних механізмів патогенезу бронхіальної астми [8].

Когнітивні особливості проявляються через емоційні реакції. Таким чином можна дізнатися, що криється за блокуванням емоційних переживань і зниженням усвідомлення – актуальних пережитих емоцій і потреб. Тестовий матеріал структурує клінічні спостереження, органічно пов'язуючи його з іншими даними. Очевидним стає центральна роль тривоги,

яка з'являється з неадаптивних стереотипів поведінки та емоційних порушень (блокування емоцій або їх розгальмовування) [9].

Анамнез і тестові дані про особливості сімейної системи показують, як ці особливості хворих формуються й як функціонують у рамках сімейної системи, створюючи «сімейні міфи» (групові форми захисту), і для чого служать правилами і ціннісними орієнтаціями в таких сім'ях. Розуміння цих важливих моментів пояснює індивідуально-особистісний сенс конфліктогенного симптому бронхоспазму у хворого і дає ключ до побудови терапевтичного втручання.

Більшість астматиків спочатку схильна до соматичного трактування свого захворювання, до подолання якого вони ще не готові. Це відповідає існуючій думці про хвороби і постулатам соматичної медицини; але йдеться також про власну потребу хворого протистояти небезпечному почуттю залежності. Важливе завдання під час установлення показань для психотерапії полягає у виділенні пацієнтів, для яких терапія може бути ефективною. Катамнестично ефективним лікуванням виявляється, скоріше, у хворих із порівняно важкими соматичними проявами хвороби, у яких були виражені (особливо фобічні) труднощі в переживанні хвороби або агресивні і депресивні симптоми та які відчували обмеження у своєму соціальному стані, викликані захворюванням [8].

Малоефективною може виявитися терапія хворих із недостатньою виразністю соматичних і психічних проявів хвороби, особливо якщо у них є захисні антифобічні симптоми, тому їх було важко залучити до інтенсивного співробітництва в рамках групової терапії. Завдання психотерапії за істеричного варіанта бронхіальної астми: перенесення з навколишніх на хворого відповідальності за вирішення його емоційних проблем і свідоме прийняття її астматиком; формування адекватного рівня вимог до хворого залежно від його актуального психологічного і соматичного стану; створення умов для адекватної реакції мікросоціального середовища на астматичні симптоми; санкціонування зрілих способів поведінки та адаптації.

Основний акцент у психотерапії пацієнтів із неврастенічним варіантом бронхіальної астми робиться на формуванні прийнятної, доброзичливої мікросоціальної ситуації, яка надає можливість для поглибленого самопізнання і стабілізації самооцінки. Це створює умови для відмови хворих від завищених, непосильних вимог і життєвих цілей, сприяє усуненню обтяжливого усвідомлення неспроможності у здійсненні тих бажань, від яких захищали астматичні симптоми.

У хворих із психастенічним варіантом БА основну увагу необхідно приділяти форму-

ванню власної ціннісної системи хворого, його зрілості і здатності до незалежної поведінки, вмінню приймати самостійні рішення щодо своїх особистих проблем. Психотерапевтична тактика у хворих із шунтовим варіантом БА полягає у провокації на перших етапах кризи, коли взаємодія членів сім'ї організовується так, що вони змушені мати справу зі «спливаючими» конфліктами, конфронтація з якими раніше уникалася. При цьому необхідно усунути з конфліктної ситуації астматика. Необхідно чітко відобразити зміст кризи, сприяючи розвитку такої ситуації, в якій виникає можливість і необхідність розвитку членами сім'ї нових відносин і комунікативних стереотипів. Приховувані проблеми спливають і стають доступними для впливу на них. Для психотерапевтичної корекції на особистісному і мікросоціальному рівнях необхідно з'ясувати суб'єктивне значення чинників, що підкріплюють патологічну адаптацію пацієнтів до конфліктних ситуацій, і сприйняття астматичних симптомів як самим хворим, так і значущими особами його оточення. Можна домогтися повної і стабільної редукції дихальних порушень, що провокуються по нервово-психічному механізму, шляхом спрямованих зрушень у системі відносин особистості, у структурі та функціонуванні мікросоціальної системи, а також подолання елементів умовної необхідності астматичних симптомів для самого хворого і значущих осіб оточення [5].

Висновки з проведеного дослідження. З'ясовано, що загострення астми пов'язане з періодами підвищеної емоційності. Однак причинно-наслідкові зв'язки, що пов'язують астму та емоції, до кінця не з'ясовані. Досі не з'ясовано, чи є висока тривожність при астмі патогенетичним фактором або вона розвивається в результаті постійного страху задихи. У кожному конкретному випадку ці компоненти постають у різному співвідношенні залежно від безлічі чинників: провідного патогенетичного механізму бронхіальної астми, ступеня тяжкості та тривалості захворювання, особливості особистості хворого. У цьому ми вбачаємо перспективу подальших досліджень.

Зрушення на соціальному рівні тісно взаємопов'язані з позитивною динамікою на осо-

бистісному рівні. Остання проявляється гармонізацією особистості хворого, виробленням у нього зрілих способів поведінки в стресових ситуаціях. До емоційно-стресових впливів, що достовірно знижують показники бронхіальної прохідності, за даними різних авторів, включені: записаний на магнітофон голос матері, який прослуховується дитиною-астматиком, обговорення в групі хворих різного роду несприятливих життєвих обставин, спогади про найбільш травмуючі події життя.

Найбільш ефективними техніками психотерапії, що використовуються під час терапії бронхіальної астми, є: когнітивно-поведінкова психотерапія, гештальт-терапія, нейролінгвістичне програмування (НЛП), сімейна психотерапія.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина / пер. с англ. С. Могилевского. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. С. 152–164.
2. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. Москва : ГЕОТАР, Медицина, 1999. С. 376.
3. Лоуэн А. Биоэнергетика. Терапия, которая работает с телом. Санкт-Петербург : Речь, 2000.
4. Колосов Г.А., Магсаржав Ц., Канесіро К.В. Бронхіальна астма: психосоматичний концепт на користь персоналізованого підходу. *Психологія: традиції та інновації* : матеріали III Міжнар. наук. конф., м. Самара, березень 2018 р. Самара : АСГАРД, 2018. С. 39–41.
5. Малкіна-Пих І.Г. Психосоматика: Довідник практичного психолога. Москва : ЕКСМО, 2005. 992 с.
6. Немиринский О.В. Гештальт-терапия психосоматических расстройств: от симптома к контакту. *Московский психотерапевтический журнал*. 1997. № 1. С. 84–91.
7. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. Москва, 2001.
8. Харченко Д.М. Психосоматичні розлади. Теорії, методи діагностики, результати досліджень : навчальний посібник. Київ : Слово, 2015. 280 с.
9. Kharchenko D.M., Chystovska Yu.Yu. Correlation of Anxiety and Psychosomatic Disturbances. *Наука і освіта. Психологія*. 2017. № 9. С. 26–29.
10. Kharchenko D., Chystovska Yu. Psychophysiological bases of features of the person and opportunities of their correction. *European Applied Sciences*. 2014. № 2(11). P. 60–62.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБОМ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

FORMATION OF SOCIAL READINESS TO LEARN IN THE SCHOOL OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT BY MEANS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT PROGRAM

Автором статті в результаті проведеного емпіричного дослідження констатовано, що діти старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеню мають відмінності у розподілі за рівнями сформованості компонентів соціальної готовності до навчання у школі. З'ясовано, що переважна більшість дітей із порушеннями інтелекту помірною ступеню мають нульовий та низький рівні сформованості компонентів соціальної готовності (соціальної та комунікативної компетентностей), тоді як у дітей із порушеннями інтелекту легкого ступеню переважають низький і середній.

Вивчення особливостей комунікативної та соціальної компетентностей дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню дало змогу охарактеризувати їх соціальну ситуацію розвитку як неадекватну: дитина без спеціально організованого впливу не включається у соціальне життя, що суттєво заважає особистісному становленню й ускладнює орієнтування в колективі однолітків.

Покомпонентне вивчення соціальної готовності дітей досліджуваної категорії до навчання в школі дало змогу визначити початковий рівень її сформованості, що вказує на необхідність спеціального розроблення змісту й методики психолого-педагогічного впливу, спрямованого на її розвиток, дає підстави для висновку про необхідність цілеспрямованої роботи з формування соціальної готовності дітей зазначеної категорії до навчання в школі у цілому та її компонентів зокрема.

Представлений аналіз результатів експериментальної роботи підтвердив ефективність запропонованої програми психологічного супроводу з формування соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання в школі. Експериментальна психологічна робота зі старшими дошкільниками мала корекційно-розвитковий ефект, оскільки сприяла розвиткові соціальної та комунікативної компетентностей, створювала сприятливі умови для їх соціального становлення, задоволення актуальних потреб розвитку. Проведена експериментальна робота мала й суттєво спеціальний корекційно-розвитковий ефект, що прослідковувався у вигляді позитивної динаміки у рівнях сформованості компонентів соціальної готовності дітей досліджуваної категорії до навчання у школі у цілому.

Ключові слова: соціальна готовність до навчання у школі, соціальна компетентність, комунікативна компетентність, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, старший дошкільний вік.

The author of the article as a result of the empirical study it was found that children of senior preschool age with intellectual disabilities of different degrees have the difference in distribution by levels of formation of components of social preparedness for school. So, it is revealed that the vast majority of children with intellectual disabilities moderate have zero and low level of development of components of social preparedness (social and communicative competencies), whereas in children with intellectual disabilities mild dominated by low and medium.

The study of the peculiarities of communicative and social competence of children of preschool age with intellectual disabilities moderate degree allowed to characterize the social situation of development as inadequate child without the correctional and pedagogical influence is not included in the social life, which inhibits his personal formation and makes it difficult orientation in the peer group.

Component-wise study of social readiness of children studied category learning in the school revealed the initial level of its formation, indicating the need for special development of content and methods of psychological-pedagogical influence aimed at its development gives grounds for conclusion about necessity of purposeful work on formation of social readiness of children in this category to the school as a whole and its components in particular.

The analysis of the experimental results of correctional and developing work confirmed the effectiveness of the developed program of psychological support of the formation of social readiness of children of senior preschool age with intellectual disabilities to learn in school. Experimental psychological work with older preschool children need remedial and developmental impact because it contributed to the development of social and communicative competence, creating favorable conditions for their social development, to meet the urgent needs of development. Experimental work had been purely a special correctional-developing effect, which is manifested in the form of a positive dynamics in the levels of formation of components of social preparedness of children studied category learning in school in General.

Key words: social readiness for school, social competence, communicative competence, children with intellectual disabilities, senior preschool age.

УДК 376-056.36:37.013.77:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.36>

Чобанян А.В.

к.психол.н., старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми. Орієнтація національної освіти на особистість дитини зумовлює нову стратегію виховання на основі гуманістичних засад: реалізацію прав дитини з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня на освіту та забезпечення умов для виявлення своїх можливостей у процесі спеціально організованого навчання та виховання й повноцінного суспільного життя. Підтвердження цього знаходимо в наукових працях О. Хохліної. Дослідниця зазначає, що на сучасному етапі поширення в Україні світової тенденції гуманістичного ставлення суспільства до осіб з особливими потребами актуальною стала проблема особливостей педагогічного процесу щодо дітей із помірно розумовою відсталістю [5]. У процесі здійснення теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що на відміну від однолітків із нормотиповим розвитком, соціальна готовність до навчання у школі яких може формуватися стихійно, у дошкільників із порушеннями інтелекту ця готовність може бути сформована лише за умови спеціально організованого впливу (О. Гаврилов, В. Засенко, С. Забрамна, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) [1–4].

Для розв'язання окреслених завдань дослідження нами було використано такі методи: емпіричні: діагностичний комплекс для виявлення особливостей сформованості компонентів соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня; математично-статистичні: критерій кут-

вого перетворення Фішера для встановлення достовірності розбіжностей між показниками експериментальних груп.

Вибірка дослідження охоплювала 94 респонденти, з яких 53 – старші дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня (далі – ПІР ПС) та 41 дошкільник – із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня (далі – ПІР ЛС).

Постановка завдання. Метою статті є аналіз формування соціальної готовності до навчання у школі старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку засобом програми психологічного супроводу

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз літературних джерел із проблеми дослідження дає змогу визначити зміст поняття «соціальна готовність до навчання у школі» як сформованість здатності до прийняття нової соціальної позиції – школяра, що зумовлена формуванням ставлення дитини до самої себе, дорослих, однолітків як суб'єктів освітнього простору й виявляється у здатності взаємодіяти з ними відповідно до ситуації. Основу структури соціальної готовності до навчання в школі становлять два компоненти/компетентності: комунікативна та соціальна (рис. 1).

У межах створення критеріальної бази ми ранжували розподіл рівнів розвитку охарактеризованих показників за кожним із компонентів соціальної готовності до навчання у школі дітей зазначеної категорії, а саме: високий, середній, низький, нульовий. Харак-

Компонент СГ – комунікативна компетентність	Показники
<i>Когнітивно-мотиваційний критерій:</i>	готовність дитини до комунікації з дорослими й однолітками (розуміння зверненого мовлення); прагнення до взаємодії; здатність використовувати види взаємодії; позитивне ставлення та налаштування на партнера по спілкуванню
<i>Поведінковий критерій:</i>	вибір адекватних способів спілкування, володіння комунікативною технікою (вербальними та невербальними засобами спілкування)
Компонент СГ – соціальна компетентність	Показники
<i>Когнітивний критерій:</i>	знання про себе та своє місце у світі; уявлення про соціальні норми, правила; розуміння соціальної дійсності, основ співробітництва
<i>Операційний критерій:</i>	адекватність поведінки дитини у знайомій/незнайомій ситуації; адекватність застосування/використання предметів оточення

Рис. 1. Експериментальна модель соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до навчання у школі

теристичну показників критеріїв та їхній бальний диференціал представлено в табл. 1.

Сформованість компонентів соціальної готовності до навчання у школі дітей із порушеннями інтелектуального розвитку ПС досліджувалася з урахуванням порівняльного принципу шляхом співставлення їх результатів із показниками дітей із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня (ЛС).

Результати дослідження дають змогу охарактеризувати специфіку компоненту комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС, що конкретизується станом сформованості її критеріїв. У дітей із ПІР ПС спостерігається абсолютна несформованість комунікативної компетентності (нульовий рівень у 52,8% $\varphi^*=1,92$ при $p \leq 0,02$) як у цілому, так і окремо за когнітивно-мотиваційним (нульовий рівень у ПС=58,4% проти ЛС=39,1%, $p \leq 0,02$) та поведінковим (ПС=50,9% проти ЛС= 39,6%, $p \leq 0,02$) критеріями. Так, за недостатнього рівня сформованості за когнітивно-мотиваційним критерієм встановлено переважання нульового рівня володіння комунікативними навичками (у 53% при $p \leq 0,02$), ситуативність висловлювань (у 56,8% при $p \leq 0,02$), превалювання спілкування ситуативно-ділового характеру (у 69,8% при $p \leq 0,01$), яке притаманне дітям більш раннього віку з типовим розвитком, а також схильність до уникнення проблемних ситуацій (у 62,4 % при $p \leq 0,01$).

Встановлено також значне переважання нульового рівня у дошкільників із ПС=50,9% на відміну від дошкільників із ЛС=26,8% ($\varphi^*=1,92$ при $p \leq 0,02$) сформованості поведінкового критерію, що виявляється у несформованості адекватних способів спілкування (у 50,2% при $p \leq 0,02$), дефіциті комунікативної техніки як використання вербальних, так і невербальних засобів спілкування (у 52,8%

при $p \leq 0,02$). Загалом у дітей із ПІР ПС виявлено неспроможність володіння позаситуативними формами спілкування, несформованість стійких мотивів спілкування з дорослими, знижену потребу в комунікації, низький розвиток мовленнєвого спілкування, незацікавленість у контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, переважання захисних реакцій уникнення й агресії. Вищезазначене зумовлює труднощі щодо повноцінного входження дітей зазначеної категорії у соціокультурне середовище та ефективної взаємодії з оточенням.

Констатовано низький рівень сформованості соціальної компетентності за обома діагностичними критеріями – когнітивним та операційним. У дітей із ПІР ПС спостерігається низький рівень сформованості когнітивного критерію – 52,8% на відміну від дошкільників із ЛС=26,8 ($\varphi^*=1,89$ при $p \leq 0,02$) за рахунок низьких показників сформованості уявлень про себе, уявлень про інших, уявлень про навколишню дійсність, адекватності використання оточуючих предметів, адекватності поведінки в незнайомих умовах.

Установлено домінування у дітей із ПІР ПС несформованості операційного критерію соціальної компетентності (нульовий рівень у ПС= 50,9% проти ЛС=36,7% при $p \leq 0,02$), що конкретизується в низькій продуктивності спільної діяльності та схильності до усамітнення, невмінні домовлятися з оточуючими, високому рівні агресивності, відсутності самостійності й безпорадності щодо надання допомоги іншим, очікуванні допомоги з боку дорослих, неадекватності емоційно бурхливих реакцій, що супроводжуються частими змінами настрою.

Методичну основу програми психологічного супроводу становили такі принципи проектування психологічних впливів: поваги до дитини, визнання її цінності незалежно від

Таблиця 1

Характеристика рівнів розвитку компонентів соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до навчання у школі

Рівень	Бали	Характеристика
Високий	від 3 до 4	частково правильне виконання (діагностичний матеріал був відтворений після повторної демонстрації) з незначною кількістю помилок, частково самостійна відповідь (діагностичний матеріал був відтворений після повторної демонстрації)
Середній	від 2 до 3	частково правильне виконання з великою кількістю помилок (діагностичний матеріал був відтворений після багаторазового повторення (4–5 разів) зі значною кількістю помилок), несамотійна відповідь (діагностичний матеріал був відтворений після багаторазового повторення (4–5 разів))
Низький	від 1 до 2	неправильне виконання (спроби відтворити діагностичний матеріал із великою кількістю помилок після багаторазового повторення), несамотійна відповідь (спроби відтворити діагностичний матеріал за допомогою експериментатора)
Нульовий	від 0 до 1	відмова від виконання, завдання залишається незрозумілим

реальних досягнень і поведінки; реалізації першочергового права дитини на отримання освітніх послуг; індивідуального й диференційованого підходів до кожної дитини, кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб та особливостей; системності, комплексності, доступності психолого-педагогічних послуг; добровільності у прийнятті допомоги, активної участі сім'ї. Програма має допомогти дітям старшого дошкільного віку з ПІР ПС реалізувати власний соціальний потенціал у провідній для них ігровій діяльності й забезпечити умови для входження у соціокультурне середовище.

Розроблена нами програма психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ПРВ передбачає поетапне формування компонентів соціальної готовності (далі – СГ) дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС до навчання у школі, адже діти з помірним ступенем розумової відсталості характеризуються інертністю психічних процесів, пролонгованим періодом між запропонованою дорослим інформацією і відповідною реакцією дитини. У зв'язку із цим формування компонентів СГ має проводитися у повільному темпі зі збільшеною кількістю повторюваних дій.

Під час реалізації програми психологічного супроводу доцільно використовувати різноманітні форми, методи, прийоми і засоби навчання. Форми роботи з дитиною старшого дошкільного віку з ПІР ПС повинні поєднувати індивідуальну (відпрацювання окремих операцій) й групову (створення об'єктивних умов необхідності реалізації даного навику: поведінка дитини підпорядковується загальним для всієї групи дітей правилам; крім того, працює механізм наслідування) форми роботи.

Тривалість спільного виконання вправи з дітьми старшого дошкільного віку з ПІР ПС планувалася залежно від індивідуальних можливостей кожної дитини й не перевищувала 10 хвилин. Максимальне навантаження здійснювалося в першій половині дня для дітей дошкільного віку з помірною розумовою відсталістю й не перевищувало 30 хвилин.

У середині часу, відведеного на спільну дорослого й дитини діяльність, спрямовану на формування соціальної й комунікативної ком-

петентностей, здійснювалися фізкультхвилинки або руханки.

Представлені в програмі психологічного супроводу завдання враховували актуальний рівень розвитку і зону найближчого розвитку кожної дитини старшого дошкільного віку з ПІР ПС. У ході здійснення програми психологічного супроводу її зміст доповнювався, конкретизувався відповідно до динаміки розвитку дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС.

У ході дослідження визначено організаційні умови, дотримання яких забезпечує успішність реалізації психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС для формування їхньої соціальної готовності до навчання в школі. До організаційних умов належать: професійна підготовленість психолога, побудова суб'єкт-суб'єктної позиції між усіма учасниками психологічного супроводу, безперервність, системність, комплексність, доступність психологічного супроводу, вибір відповідних форм роботи щодо формування соціальної готовності у дітей досліджуваної категорії, реалізація програми психологічного супроводу.

Розроблена програма психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС включає два розділи: перший полягає у розвитку компетентності батьків; другий – у покомпонентному формуванні соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС до навчання у школі. Програма має структуру, що містить такі блоки, як: організаційний, зміст якого становить діагностичне обстеження показників сформованості соціальної готовності та стану створення умов для її формування в родині; *початковий*, у межах якого формується позитивний емоційний контакт із дітьми старшого дошкільного віку з ПІР ПС; *практичний*, створення сімейних передумов формування соціальної готовності та безпосереднє формування її структурних компонентів через застосування серії згрупованих вправ для підвищення соціальної реактивності, наслідування ефективних моделей соціальної взаємодії, розвиток самостійності у використанні моделей соціальної взаємодії; *завершальний*, моніторинг стану сформованості соціальної компетентності.

Таблиця 2

Порівняльні результати вивчення рівнів сформованості у дошкільників із ПІР ПС компонентів соціальної готовності до навчання в школі до та після формувального експерименту (у %)

Рівні	Комунікативна компетентність		Соціальна компетентність	
	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи	До експериментальної роботи	Після експериментальної роботи
Високий	-	-	-	-
Середній	16,9	28,3	16,9	28,3
Низький	30,1	50,9	33,9	50,9
Нульовий	52,8	20,7	50,9	18,8

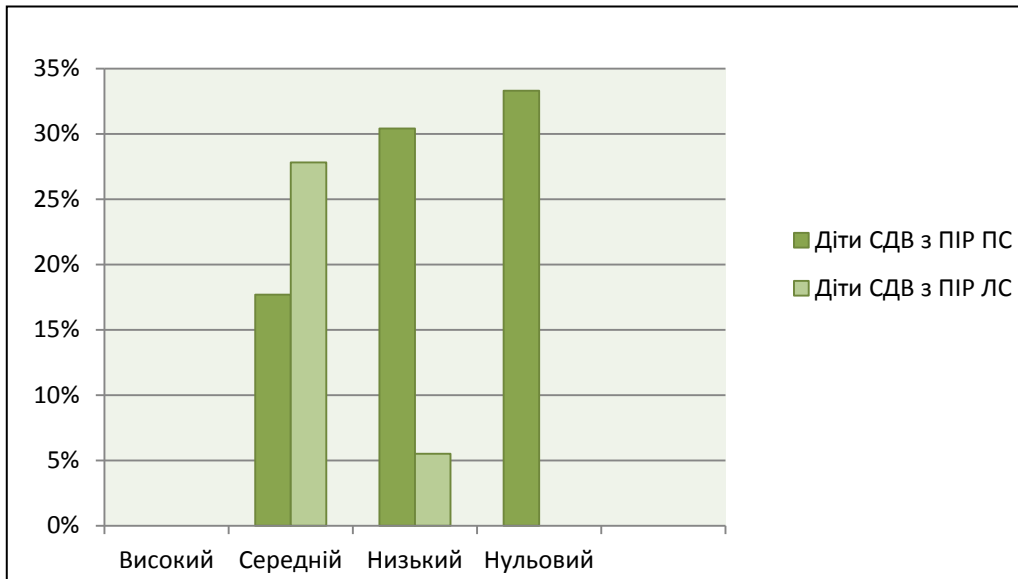


Рис. 2. Порівняння показників рівнів сформованості комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з ПІР (у %)

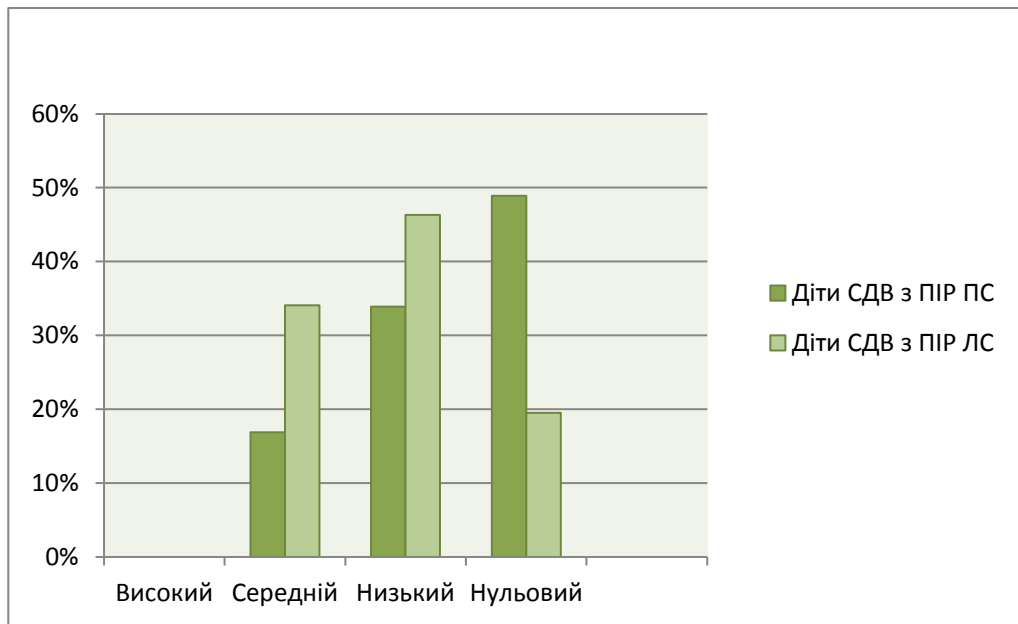


Рис. 3. Порівняння показників рівнів сформованості соціальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку з ПІР (у %)

За результатами апробації програми зафіксовано позитивну динаміку формування соціальної готовності у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту помірного ступеню в обох компонентах (табл. 2).

Так, комунікативна компетентність характеризується зменшенням на 32,1% частки дітей із нульовим рівнем ($p \leq 0,05$) за рахунок приросту дошкільників із низьким ($p \leq 0,05$) і середнім ($p \leq 0,05$) рівнями (рис. 2).

Зафіксовано зміну в рівні сформованості соціальної компетентності за зниження частки дітей із нульовим рівнем ($p \leq 0,05$) і зростання

чисельності дітей із низьким ($p \leq 0,05$) та середнім ($p \leq 0,05$) рівнями (рис. 3).

Ураховуючи зазначене, є підстави для висновків, що експериментальна апробація програми психологічного супроводу дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню до навчання у школі забезпечила позитивний вплив на динаміку формування компонентів соціальної готовності.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз результатів упровадження програми психологічного супроводу дітей старшого

дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня засвідчує її ефективність для формування соціальної готовності до навчання в школі, що підтверджується позитивною динамікою формування її структурних компонентів, зокрема: соціальної компетентності за рахунок поліпшення рівня знань про себе та інших, формування уявлень про соціальні норми та правила, підвищення адекватності поведінки дитини у знайомій/незнайомій ситуації, проте розуміння основ співробітництва залишається у цих дітей на низькому рівні; комунікативної компетентності через поліпшення розуміння зверненого мовлення, формування вміння вступати у спілкування (виражати прохання, вітатися), розвиток уміння використовувати невербальні засоби комунікації.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування соціальної готовності до навчання у школі старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку засобом програми психологічного супроводу. Перспективою подальших досліджень є розроблення та впровадження наскрізної системи психологічного супроводу дітей цієї категорії в межах усього дитячого віку, а також розро-

блення проблеми реалізації психологічного супроводу для категорії дітей зі складними порушеннями розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
2. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учебник ; 2-е изд., перераб. Москва : Владос, 1995. 112 с.
3. Засенко В.В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : науково-методичний збірник / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ : Науковий світ, 2006. Вип. 8. С. 85–88.
4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
5. Хохліна О.П. Про підхід до розробки педагогічного забезпечення виховання, розвитку та сприяння соціально-побутовій адаптації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. *Сучасні проблеми організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Серія «Соціально-педагогічна»*. 2005. Вип. 6. С. 223–226.

СЕКЦІЯ 7 ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПОМИЛКОВИХ ДІЙ СУДНОВИХ ОПЕРАТОРІВ

PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES FOR ERRORS OF SHIP OPERATORS

У статті представлено результати теоретичного дослідження понять «помилка» та «помилкові дії суднових операторів». Проаналізовано психологічні передумови виникнення помилкових дій у суднових операторів під час управління судном. На основі аналізу останніх досліджень і публікацій, присвячених темі дослідження, визначено певні відмінності між поняттями «помилка», «похибка» й «помилкова дія». Досліджено види й частоту виникнення помилкових дій суднових операторів. Розглянуто закономірні та випадкові помилкові дії суднових операторів. Звернено увагу на Резолюцію ІМО А 884 (21), що виділяє чотири можливі категорії помилки: необачність, упуцнення, помилку й порушення. Указано на помилки суднових операторів, що виникають у процесі взаємодії судноводія з автоматизованими технічними системами. Розглянуто оперативні, інверсійні порушення та порушення через недогляд. Проаналізовано запропонований Е. Вересоцьким і В. Парохнін перелік психологічних помилок судноводіїв-операторів. Головними причинами виникнення помилок і помилкових дій у суднових операторів визначено самовпевненість; ігноруванням або неправильне використання правил; відсутність певної інформації; неправильно прийняте рішення; уживання алкоголю, наркотичних засобів, паління; недостатньо сформовані фахові компетентності; брак практичного досвіду; утому, що викликана великим обсягом робіт; відсутність психологічної підготовки; низький рівень стресостійкості тощо. Указано, що для зниження кількості помилкових дій суднові оператори повинні розуміти сутність помилок і помилкових дій; імовірні причини їх виникнення; усвідомлювати наслідки, що можуть виникнути; робити висновки після здійснення помилкових дій. Визначено, що метою подальшого дослідження буде професійна надійність фахівців річкового та морського транспорту.

Ключові слова: автоматизовані системи управління, людський фактор, помилка, помилкові дії, судові оператори.

The article presents the results of a theoretical study of the concepts error and erroneous actions of ship operators. The psychological prerequisites for erroneous actions of ship operators during ship management are analyzed. Based on the analysis of recent studies and publications on the research topic, certain differences between the concepts error, mistake and erroneous action are identified. The types and frequency of erroneous actions of ship operators are investigated. Regular and accidental erroneous actions of ship operators are considered. Attention to IMO Resolution A 884 (21), which identifies four possible categories of error: negligence, omission, error and violations drawn. The errors of ship operators in the process of interaction of the navigator with automated management systems are pointed out. Operational violations, inversion violations and violations due to negligence are considered. The list of psychological mistakes of ship operators proposed by E. Veresotsky and V. Parokhin is analyzed. The main causes of errors and erroneous actions of ship operators are: self-confidence; ignoring or misusing the rules; lack of certain information; wrong decision; alcohol, drugs, smoking; insufficiently formed professional competencies; lack of practical experience; fatigue caused by heavy workload; lack of psychological training; low level of stress resistance and others. It is stated that in order to reduce the number of erroneous actions, ship operators must understand the essence of errors and erroneous actions; probable causes of their occurrence; be aware of the consequences that may arise; draw conclusions after committing erroneous actions. It is determined that the purpose of further research will be the professional reliability of ship operators of river and sea transport.

Key words: automated management systems, human factor, error, erroneous actions, ship operators.

УДК 159.9.01:656.61.052
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.37>

Безлуцька О.П.
к.іст.н., доцент
кафедри гуманітарних дисциплін
Херсонська державна морська
академія

Постановка проблеми. Професійна діяльність судноводіїв-операторів характеризується стохастичністю, невизначеністю, екстремальними умовами праці, наявністю великої кількості внутрішніх і зовнішніх стрес-факторів, високим фізичним навантаженням і психічним напруженням. Це значно ускладнює процес прийняття безпечного рішення та впливає на результативність рейсу. У деяких ситуаціях судноводіям необхідно є мобілізація всіх

резервів, максимальне напруження психофізіологічних систем. Саме негативний психічний стан може стати причиною зниження якості виконання професійного завдання та виникнення помилкових дій, спричинених «людським фактором».

Одним зі шляхів зниження впливу людського фактору є врахування психологічних помилок суднових операторів, що призводять до аварій, формування в них необхідних про-

фесійних компетентностей під час навчання в морських закладах вищої освіти й під час тренажерної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування професійної відповідальності майбутніх фахівців розглядалася в роботах І. Балінт, О. Бондаренко, І. Васильєва, Ж. Вірної, А. Коваленко, С. Максименко та ін. Дослідженню феномена «помилка» та «помилкові дії» присвячені праці Л. Виготського, О. Запорожець, М. Ланге, О. Леонтьєва, В. Пономаренко. Безпомилковості й ефективності діяльності фахівців екстремальних професій присвячені праці В. Антипова, В. Воловича, О. Євсюкова, М. Краснокутського, Д. Лебедева, О. Луппо, С. Максименка, В. Пономаренко й інших.

Аналіз цих та інших наукових праць показує, що наявні досягнення й результати розробок не пояснюють особливостей психологічного забезпечення безпомилковості дій у професійній діяльності суднових операторів.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення основних помилкових дій суднових операторів, які можуть призвести до аварійної ситуації, а також визначення передумов таких дій.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких завдань:

- з'ясування сутності й визначення видів помилок суднових операторів;
- аналіз причини виникнення помилок у професійній діяльності судноводіїв.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку більшості дослідників, «помилка» – це результат дії, зробленої неточно або неправильно, відхилення від наміченої мети, розбіжність отриманого з наміченим, невідповідність досягнутого результату наміченій меті, поставленому завданню [9, с. 79]. Більшість сучасних дослідників [1; 2; 4; 5] розрізняють «помилку» та «похибку» як помилку в припустимих межах і відмову як перехід фахівця в стан, який унеможливує його подальшу нормальну життєдіяльність [7; 8]. Низка вчених [10; 12] до основних класифікаційних ознак «помилки» зараховує загальні, зовнішні, внутрішні ознаки, наслідки, причини, оцінку й рекомендації щодо профілактики помилок.

Відповідно до Резолюції ІМО А.884 (21) «Поправки до Кодексу по розслідуванню морських аварій та інцидентів», помилка, властива людині, – це відступ від прийнятої або бажаної практики з боку окремої особи або групи осіб, що може призвести до неприйнятних чи небажаних результатів [13].

У свою чергу, під помилкою судноводія Е. Вересоцький і В. Парохін розуміють таку реакцію судноводія на навігаційну ситуацію, яка не привела до поставленої мети [6, с. 52].

Під помилковою дією суднового оператора в сучасній науці розуміють неправильне вико-

нання або невиконання оператором зазначених дій. Інакше кажучи, помилкова дія може бути причиною пошкодження обладнання чи порушення нормального перебігу запланованої операції [3, с. 260]. Якщо виходити із системи «людина-оператор», то помилка – це той випадок, коли норма не управляє поведінкою [14, с. 1185].

Усі помилки суднового оператора поділяють на закономірні та випадкові. Закономірними вважають ті помилки, причини яких можуть бути виявлені, проаналізовані й ліквідовані. Причини ж випадкових помилок невідомі, вони мають непередбачуваний, стохастичний характер.

Види й частота помилкових дій суднових операторів залежать від рівня професійної компетентності фахівця, структури конкретної трудової діяльності (її змісту, умов, організації), ситуаційної обізнаності й типу ситуації (стандартних альтернатив, проблемна, екстремальна). Однак іноді помилкові дії – це не лише дефіцит професійного досвіду чи особистої відповідальності, а й наслідок перенапруження, впливу функціональних станів, недостатньої мотивації праці та інших причин.

За даними «The Swedish Club Academy», людські помилки щорічно обходяться морській галузі в 500 млн. доларів США.

Резолюція ІМО А 884 (21) виділяє чотири можливі категорії помилки: необачність, упущення, помилка й порушення:

– *необачність (slip)* є ненавмисною дією, пов'язаною з неухважністю;

– *упущення (lapse)* є ненавмисною дією, пов'язаною із запам'ятовуванням (запам'ятав/не запам'ятав);

– *помилка (mistake)* є навмисною дією, але при цьому відсутнє умисне рішення діяти всупереч правилу або плану;

– *порушення (violation)* є навмисною дією, коли рішення діяти приймається всупереч правилу або плану (наприклад, електрик працює коло розподільчого щитка без спеціального захисного спорядження; вахтовий офіцер знає, що за низької видимості необхідно знижувати швидкість, але не робить цього, судно рухається з швидкістю, надмірною для цих обставин; моряк входить у замкнений простір із ядовитими речовинами без належного захисту та виконання відповідних процедур тощо) [13].

Окремо виділяють помилки суднових операторів, що виникають у процесі взаємодії судноводія з автоматизованими технічними системами, а саме:

– неправильну інтерпретацію показників приладів і датчиків (розподіл шкали, ціни ділення, напрямок руху стрілки, окремих цифрових знаків тощо);

– експлуатацію непрацюючого приладу або устаткування;

- одержання радіосигналів і звукових сигналів на фоні перешкод і шумів;
- невчасне зняття показань приладів;
- дії в результаті невчасного спрацьовування аварійної сигналізації, датчиків, пристроїв контролю параметрів;
- ігнорування сигналів попереджувального характеру або нетипових сигналів (нехарактерний рівень шуму чи вібрації устаткування, спрацьовування сигналізації, підвищений нагрів тощо) [9, с. 80].

Крім того, виділяють ще оперативні, інверсійні порушення та порушення через недогляд [6, с. 54].

За результатами аналізу навігаційної аварійності вчені склали перелік психологічних помилок судноводіїв-операторів:

- сенсорні, пов'язані з неправильним сприйняттям інформації (навігаційних орієнтирів, команд), що може залежати від емоційного стану людини або її втоми;
- логічні (помилки в прийнятті рішення), помилки в розрахунках, пов'язані з браком інформації, відсутністю досвіту, дефіцитом часу та станом людини;
- моторні, пов'язані з виконанням керуючих дій, обмеженістю часу, неоптимальною енергетичною сумісністю (тобто узгодження органів управління «машини» з можливостями людини відносно прикладених зусиль);
- алгоритмічні, пов'язані з недотриманням сталої послідовності дій;
- регуляторні, пов'язані з надмірно повільним або надмірно швидким реагуванням;
- забування й упущення, пов'язані з невикористанням інформації в потрібний момент.

Виникнення помилок у суднового оператора є, як правило, наслідком низки подій та обставин, в основі яких лежать причини як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру [6, с. 53].

Статистичні дані свідчать про те, що стрімкий розвиток автоматизації суден не знижує кількості помилок суднових операторів, оскільки, з одного боку, використання сучасних автоматизованих систем управління судном значно полегшує працю судноводіїв, але, з іншого – об'єктивно породжує нові проблеми, обумовлені процесами взаємодії людини й технічних засобів. Автоматизовані системи значно полегшують судновому оператору процес управління судном, але він утрачає навички ручного керування, що може стати причиною ускладнень у ситуації, коли необхідно використати ручний спосіб керування системою. Досить часто автоматизація перетворює суднових операторів у пасивну керуючий персонал, який у разі виникнення аварійної ситуації буде неготовим взяти на себе керування судном без допомоги засобів автоматики. Підвищення складності систем управління судном, зриви в роботі автоматичного устаткування та помилкові спрацьовування сигналізації автоматизованих

систем збільшують психологічне навантаження суднового оператора. Крім того, досить часто має місце недовіра суднових операторів до автоматизованих систем управління. Незважаючи на справність автоматизованих систем управління, судновий оператор прагне виконувати керування в ручному режимі, що також збільшує психологічне напруження судноводія. Аварійна ситуація та помилкові дії можуть також виникнути, якщо судновий оператор повністю довіряє автоматичі та не звертає уваги на певні відхилення в її роботі [6; 9; 10].

Головні причини помилок суднового оператора, відображені в Резолюції ІМО А 884 (21), пов'язані з такими факторами:

- фактори, пов'язані з окремими людьми (знання, уміння, навички; емоційний і фізичний стан; дії до та під час інциденту тощо);
- організація на судні (розподіл обов'язків, склад екіпажу, рівень укомплектованості екіпажу, робоче навантаження, комунікація, управління та контроль на судні, організація навчання на судні, планування);
- умови праці й побуту (рівень автоматизації, ергономічна конструкція робочих приміщень і приміщень для відпочинку, можливість якісного відпочинку й харчування, рівень вібрації, шум, температурний режим тощо);
- фактори, пов'язані із судном і конструкцією (технічний стан судна та його обслуговування, характеристика вантажу, наявність свідоцтва тощо);
- управління на березі (культура організації, графік відпусток, розклад заходів у порт, контракти й колективні трудові угоди, розподіл обов'язків, зв'язок між судном і берегом);
- зовнішній вплив і навколишні середовище (метеорологічні умови та стан моря, умови переходу й заходу в порт, інтенсивність руху суден, льодова ситуація тощо) [13].

Е. Вересоцький і В. Парохін виділяють дві групи факторів, що провокують помилкові дії судноводіїв: стан середовища (метеорологічні умови, пора року, час доби тощо) і стан судноводія-оператора (передрейсова соціально-психологічна адаптація, напруження добових ритмів, індивідуальні якості тощо) [6, с. 55].

Проаналізувавши звіти аварійних випадків і морських інцидентів за останні десять років, можемо зробити висновки, що найбільш типовими причинами помилкових дій суднових операторів є:

- самовпевненість;
- ігноруванням або неправильне використання правил;
- недостатні знання або неможливість їх відтворити;
- ілюзія (РЛС-гіпноз);
- відсутність певної інформації;
- неправильно прийняте рішення;
- механічна неточність дій, неправильне застосування інструкцій;

- уживання алкоголю, наркотичних засобів, паління;
- недостатня тренажерна підготовка судоводія;
- недостатньо сформовані фахові компетентності;
 - брак практичного досвіду;
 - неправильне сприйняття навігаційної обстановки;
 - погана концентрація уваги;
 - втома, що викликана великим обсягом робіт;
 - невміння спрогнозувати хід подій;
 - неухважність через наявність великої кількості загрозливих стрес-факторів
 - нездатність швидко діяти в умовах дефіциту часу;
 - низька мотивація на ефективне виконання професійних обов'язків;
 - відсутність психологічної підготовки;
 - відсутність навичок самоменеджменту;
 - тимчасове зниження працездатності;
 - низький рівень стресостійкості тощо.

Помилки, що робить судовий оператор, можуть мати різні (аварійні та неаварійні) наслідки для людини (травми, каліцтва, підвищення напруження тощо), техніки (перевитрати технічного ресурсу, руйнування, пошкодження тощо) і системи «людина-техніка-середовище» (зрив виконання завдання, затримка виконання завдання). Якщо має місце аварія, помилка, що призвела до неї, однозначно впливає на результативність рейсу та може призвести до матеріальних збитків або погіршити функціональний стан фахівця, викликати нервово-психічний розлад, призвести до професійного вигорання.

Висновки з проведеного дослідження.

На основі аналізу сучасних науково-психологічних досліджень і публікацій виявлено, що проблема дослідження помилкових дій операторів є недостатньо висвітленою особливо в морській психології. Визначено, що психологічні передумови помилкових дій судових операторів мають комплексний характер і криються в індивідуальних особливостях судоводія. Здійснення судоводієм, що перебуває під впливом внутрішніх і зовнішніх стрес-факторів, помилкових дій досить імовірно можна пояснити порушенням нормальних умов проходження керуючого сигналу по нервових волокнах і виникненням своєрідних «бар'єрів». Досягнення безпомилкового і своєчасного виконання дій і діяльності загалом є результатом нормального, здорового функціонування різних підсистем організму й психіки людини. Для зниження кількості помилкових дій судові оператори повинні розуміти сутність помилок і помилкових дій; імовірні причини їх виникнення; усвідомлювати наслідки, що можуть виникнути; роботи висновки після здійснення помилкових дій. Крім того, необхідно покращувати умови праці та відпочинку судоводіїв

на судні й за його межами; удосконалювати тренажерну підготовку та залучати професійних психологів; виховувати в майбутніх фахівців річкового й морського транспорту під час навчання у вищих морських навчальних закладах «культуру безпеки».

Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення професійної надійності фахівців річкового та морського транспорту. Окремого розгляду потребують основні умови й шляхи оптимізації формування професійної надійності судоводіїв.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антипов В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. Москва : ВЛАДОС, 2004. 176 с.
2. Балит И. Психология безопасности труда. Москва : Муранн, 1968. 208 с.
3. Березуцький В.В., Васьковець Л.А., Вершиніна Н.П. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник. Харків : Факт, 2005. 384 с.
4. Бодров В.А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. Москва : Ин-т психологии РАН, 1998. 285 с.
5. Васильева И.И. Формирование адекватного профессионального сознания и самоконтроля для решения проблемы травматизма в электроэнергетике. *Психология зрелости и старения*. 2004. № 3. С. 50.
6. Вересоцкий Э.С., Парохин В.Н. Труд и отдых плавсостава. Человеческий фактор в экипаже. Москва : Транспорт, 1986. 215 с.
7. Волович В.Г. Человек в экстремальных условиях природной среды. Москва : Мысль, 1980. 224 с.
8. Денисов В.А., Ломов Б.Ф., Забродин Ю.М. Сравнительный анализ операторской деятельности и ее срывов. *Психологические проблемы деятельности в особых условиях* : сборник / АН СССР, Ин-т психологии. Москва : Наука, 1985. 232 с.
9. Менеджмент морських ресурсів : навчальний посібник / О.П. Безлуцька, А.П. Бень, М.О. Колегаєв, Л.А. Кошелік, Л.Б. Кулікова, А.М. Лещенко, В.Б. Нестеренко, К.В. Перепадя, С.Н. Тригуб, В.Ф. Ходаковський, М.М. Цимбал. Херсон : Херсонська державна морська академія, 2012. 100 с.
10. Пономаренко В.А., Завалова Н.Д. Методологические основы изучения ошибочных действий человека / сост. В.А. Бодров. *Психологические основы профессиональной деятельности*. Москва : ПЕР СЭ ; Логос, 2007. С. 430–438.
11. Пономаренко В.А. Психология человеческого фактора в опасной профессии. Красноярск, 2006. 629 с.
12. Соціально-психологічні детермінанти помилкових дій у професійній діяльності фахівців водозлазних формувань аварійно-рятувальних підрозділів МНС : монографія / Д.В. Лебедев та ін. ; Міністерство України з питань надзвичайних ситуацій та у справах захисту населення від наслідків Чорнобильської катастрофи, Університет цивільного захисту України. Харків : УЦЗУ, 2009. 212 с.
13. Guidelines for the investigation of Human Factors in marine casualties and incidents (2002). (IMO resolution A.884 (21)). Санкт-Петербург : ЗАО ЦНИИМФ, 2002.
14. Rasmussen J. Trends in human reliability analysis *Ergonomics*. 1985. V. 28. № 8. P. 1185–1196.

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК МОЖЛИВИХ ЧИННИКІВ ЗНИЖЕННЯ ЇХНЬОЇ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE ACTIVITIES OF TEACHERS OF INCLUSIVE EDUCATION AS POSSIBLE FACTORS IN REDUCING THEIR EMOTIONAL RESILIENCE

У статті розглядаються психологічні чинники у професійній діяльності педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання, що можуть ставати причинами зниження емоційної стійкості фахівців. Підкреслено, що педагогам, які працюють в умовах інклюзивної освіти, щодня, додатково до так званого «традиційного» спектру проблемних робочих питань, доводиться працювати з нетиповими для педагога звичайного закладу загальної середньої освіти труднощами і стресовими чинниками, які здійснюють додатковий психоемоційний тиск на фахівця. Вказано, що чим суб'єктивніше сильніший сукупний вплив подібних стресових чинників, тим більший ризик для особи відчувати емоційну нестійкість, нестабільність, а за його пролонгованого і некомпенсованого впливу може відчувати емоційну та професійну дезадаптацію, депресивні та інші негативні емоційні стани. Проведено емпіричний аналіз таких специфічних потенційно стресогенних чинників у триаді «труднощі – почуття – потреби». Подано типологію труднощів, які відчують педагоги в процесі роботи в умовах інклюзії. Це труднощі інформаційного, нормативно-правового, матеріально-організаційного та соціально-емоційного характеру. Визначено ступінь стресогенності кожного типу труднощів. Подано аналіз особистісно значимих почуттів, які виникають у фахівців у процесі такої професійної діяльності. Зауважено, що серед них переважають реактивні почуття. Визначено групи найбільш особистісно значимих потреб. Серед цих потреб домінують потреби у психологічній підтримці та навчанні ресурсозберезувальним технікам. Зроблено висновок про необхідність психологічної підтримки вказаної групи педагогів у процесі їхньої роботи саме у тих напрямках, які є найбільш потенційно стресовими відповідно до результатів проведеного дослідження.

Ключові слова: емоційна стійкість педагога, інклюзивне навчання, потреби, почуття, психоемоційний вплив, стресові чинники, труднощі, учні з особливими освітніми потребами.

The article considers the psychological factors in the professional activities of teachers who works in the conditions of inclusive education, which can cause a decrease in the emotional stability of professionals. Emphasis is placed on the fact that the profession of a teacher is one of the potentially stressful professions, and every day in their professional activities, teachers face a huge number of problems and cases that require immediate or long-term response. It was emphasized that teachers working in conditions of inclusive education, daily, in addition to the conditionally "traditional" range of problematic working issues, have to work with difficulties and stress factors atypical for the teacher of an ordinary institution of general secondary education, that carry out additional psycho-emotional pressure on the specialist. It is indicated that than subjectively stronger cumulative influence of similar stressful factors, subjects has more risk for personality to feel emotional instability, and with its prolonged and uncompensated influence – can feel emotional and professional disadaptation, depressive states and other negative emotional states. Empirical analysis of specific potentially stressful factors in the triad «difficulties-feelings-needs» is carried out. A typology of the difficulties experienced by teachers in the process of working in an inclusive environment has been presented. These are difficulties of an informational, regulatory, material and organizational and socio-emotional nature. The degree of stress of each type of difficulty is determined. The analysis of personally significant feelings that arise in specialists in the course of such professional activity is presented. It is noticed that reactive feelings predominate among them. Groups of the most important personal needs is identified. These needs is predominated by the needs for psychological care and support and needs for training in resource-saving techniques. It was concluded that it is necessary to support this group of teachers in the process of their work precisely in those areas that are the most potentially stressful according to the results of the study.

Key words: emotional stability of a teacher, inclusive education, needs, feelings, psycho-emotional influence, stress factors, difficulties, students with special educational needs.

УДК 37.015.32+376.112.4+371.78:159.92.5+159.923.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.38>

Четверікова Н.В.

аспірантка відділу психології праці
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Язюна
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми. У ситуації сучасного реформування системи загальної середньої освіти України однією з найбільш актуальних науково-практичних проблем є питання відбору та якісної підготовки спеціалістів для роботи з учнями з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО). Слід зауважити, що

впродовж останніх трьох років в українській освіті відбувся значний поступ у напрямі такої підготовки фахівців для роботи в умовах інклюзії. У навчальні плани педагогічних закладів вищої освіти уведено спецкурси з основ інклюзивної освіти, проводяться тематичні семінари, конференції, консультації для педагогів. Поступово формується методична база для

якісної підготовки фахівців. Проте якщо ми узагальнимо тематику подібної роботи з педагогами, стає очевидним, що переважна більшість таких заходів спрямована на навчання фахівців різним формам і прийомам роботи з дітьми з ООП, а у психологічному складнику таких заходів ставиться акцент на формування у педагогів толерантного ставлення до учнів із порушеннями психофізичного розвитку. Водночас такий важливий напрям роботи, як психологічна, зокрема емоційна, підтримка цих фахівців за їхніми реальними потребами і запитамі, часто відходить на другий план. Ми поставили за мету у нашому дослідженні з'ясувати і розкрити актуальні особистісно значимі труднощі, почуття та потреби, які пов'язані безпосередньо з професійною діяльністю педагогів у умовах інклюзивного навчання і можуть чинити значний емоційний тиск на фахівців, впливаючи на різні сфери їхнього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні досить актуальним напрямом у психолого-педагогічній науці є вивчення питань формування емоційно культури вчителя у цілому та питання збереження емоційної стійкості фахівців педагогічних професій зокрема. Ми знаходимо багато акцентів у дослідженнях М. Левітова, Р. Макаревич, Л. Мітіної, Н. Наєнко, А. Прохорова, К. Хорні та ін. про те, що професія педагога є однією з потенційно стресогенних професій. К. Хорні відзначає високу стресогенність викладацької діяльності, фокусуючи увагу на високій частоті виникнення особистісних деформаційних розладів серед педагогів [6]. В. Долгова, М. Лакін, Є. Рогов, О. Соколова та інші дослідники також наголошують, що велика кількість емоційно напружених ситуацій призводить до високої частоти виникнення невротичних та психосоматичних розладів. Л. Мітіна розглядає стресостійкість як одну з професійно значимих якостей педагогів [2]. Щодня у своїй професійній діяльності педагоги стикаються з величезною кількістю проблем та випадків, які потребують миттєвого або тривалого реагування. Вона підкреслює, що від того, як швидко та ефективно будуть вирішені ці питання, залежить не тільки емоційний стан самих фахівців, а й емоційний стан та пізнавальна діяльність учнів (підопічних) [1, с. 50–51]. Вивчаючи роботи О. Баранова та А. Реана, ми знаходимо дослідження, які свідчать про знижену стійкість до стресових чинників у представників педагогічної професії порівняно з іншими спеціалістами. Якщо ми звернемо увагу на роботи науковців, які займалися питаннями дослідження стресостійкості педагогічних працівників, то побачимо, що багато з них наголошують на тому, що стійкість до стресових чинників цієї категорії фахівців пов'язується з набуттям ними досвіду, який виражається у педагогічній май-

стерності. Особливо чітко це питання висвітлюється у роботах Н. Кузьміної, А. Маркової, Р. Мільруда, Л. Мітіної, А. Реана та ін. Водночас якщо ми звернемося до питання вивчення цього аспекту педагогічної діяльності щодо педагогів, які працюють в умовах інклюзивної освіти, то маємо врахувати, що цей напрям педагогічної діяльності в українській освіті є досить новим, більшість спеціалістів працює фактично у випробувальному режимі, тому досвіду компенсації чинників емоційного напруження педагогічною майстерністю у більшості педагогів практично немає. Деякі питання вивчення негативних психологічних чинників, зокрема тих, що призводять до психічного вигорання у педагогічній діяльності фахівців, які працюють із дітьми з ООП, ми знаходимо у роботах І. Комаревцевої, В. Феофанова, О. Шульженко, М. Яковлева та ін. Але практично всі вони стосуються роботи педагогів у спеціальних закладах освіти або інших закладах, які надають підтримку таким дітям. Інклюзивне навчання передбачає інші форми і методи роботи з дітьми з ООП, з іншими учасниками освітнього процесу і, відповідно, дещо іншу природу виникнення причин та чинників, які призводять до зниження емоційної стійкості педагогів. Частково теми емоційної стійкості педагогів, які працюють саме в умовах інклюзивної освіти, торкається у своїх наукових розвідках Н. Сафонова. Питання копінг-стратегій, які використовують педагоги у роботі з дітьми з ООП в умовах інклюзивної освіти, розглядає також О. Braun-Lewensohn. Вона наголошує, що чинником, який суб'єктивно сприймається педагогами як найбільш стресовий, є відсутність допомоги та підтримки фахівця під час роботи в умовах інклюзії [7]. Проте ґрунтовних наукових досліджень із питання визначення комплексу чинників, які можуть призводити до зниження емоційної стійкості фахівців інклюзивної освіти, зокрема в нашій країні, до цього часу практично немає. Відповідно, практично не розроблена система надання їм комплексної організаційно-психологічної підтримки на основі врахування суб'єктивно значимих несприятливих психологічних чинників.

Постановка завдання. У своєму дослідженні ми представимо результати емпіричного дослідження специфічних чинників, які є особисто значимими для педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання і можуть впливати на зниження емоційної стійкості цієї категорії фахівців. Буде представлено типологію труднощів, які виникають у фахівців у процесі такої педагогічної діяльності, а також проаналізовано домінуючі групи почуттів, пов'язаних із цими труднощами, та потреб, які мають педагоги вказаної групи. Тріада цих чинників покаже напрями, за якими слід організувати надання психологічної та мето-

дичної підтримки та супроводу для педагогів означеної групи з метою збереження емоційної стійкості фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Піднімаючи питання про професійну діяльність педагогів інклюзивної освіти та враховуючи специфіку роботи таких фахівців, ми переконані, що педагог, який працює з дітьми, що мають особливі освітні потреби, є особливо емоційно вразливим, оскільки сьогодні на хвилі інтенсивних реформаций в освіті, зокрема у напрямі підтримки інклюзивних процесів, його особистісні потреби, можливості та спрямування певним чином нівелюються на тлі акцентування уваги найперше на потребах дітей з ООП. При цьому спеціаліст навіть не має права на помилки у своїй роботі з даною категорією дітей, оскільки кожна з них потенційно може обмежувати перспективний розвиток таких учнів. Це означає, що буквально кожна дія такого педагога має бути продуманою і майстерно виконаною.

Для постійного підвищення якості включення учнів з ООП в освітній простір закладу освіти від педагога, який працює з учнями, які мають різноманітні порушення психофізичного розвитку, очікується, що він повинен бути максимально компетентним у різних суміжних до професії питаннях. Під такою професійною компетентністю педагога розуміють особистісну здатність фахівця самостійно й ефективно вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання в процесі безпосередньої діяльності, використовуючи знання, професійний та життєвий досвід, власні цінності й нахили. А також бути стійким до різного роду стресових робочих ситуацій і вміти їх професійно і непомітно для оточуючих вирішувати.

Стає зрозумілим, що педагог так само потребує підтримки, зокрема психологічної, оскільки робота за кардинально новими вимогами у таких незвичних та достатньо стресових умовах, як інклюзивне навчання, з яким раніше майже не стикалися педагоги масових закладів освіти, спричиняє додатковий і часто досить сильний емоційний тиск на особистість фахівців.

Зважаючи на об'єктивно завеликі очікування від педагогів, особливо якщо вони мають обмежений досвід роботи в умовах інклюзії або взагалі такого поки що не мають, ми провели емпіричне дослідження серед фахівців закладів освіти з інклюзивним навчанням. Однією зі складових частин дослідження була робота з авторською анкетною, за якою педагогам необхідно було виділити найперше особистісно значимі труднощі, пов'язані з процесом упровадження інклюзивної освіти конкретно у закладах, в яких вони працюють, а далі визначити свої почуття та ставлення до означеної проблеми (проблем) і потім озна-

чити найбільш гострі особистісні потреби в роботі. Указані параметри, які були вибрані для дослідження, становлять групу специфічних саме для цієї категорії педагогів факторів, які сукупно стають можливими чинниками зниження його емоційної стійкості під час роботи в умовах інклюзії.

У даному напрямі наукових розвідок упродовж 2018–2020 рр. ми проводили дослідження серед педагогів із різних регіонів країни, які працюють у державних закладах освіти, де впроваджується інклюзивне навчання. У результаті було проаналізовано відповіді від 132 респондентів. Група учасників опитування складалася з жінок 19–58 років із досвідом роботи в умовах інклюзії від одного місяця до 9,5 років. Серед учасників опитування були вчителі початкових класів, учителі-предметники, асистенти вчителів, практичні психологи. Дослідження проводилося у формі анкетування із закритими, у т. ч. поліваріативними, напівзакритими та відкритими запитаннями. Опитування було анонімним для підвищення щирості та об'єктивності відповідей респондентів.

Труднощі, які були названі респондентами як такі, що їх найбільше турбують, а отже, сприяють підвищенню емоційного напруження, ми об'єднали у чотири групи за ступенем стресового впливу.

До першої групи можна віднести труднощі, пов'язані з недостатнім володінням інформацією з питання. Їх відзначили 62% опитаних. Зокрема, серед них – труднощі, пов'язані з незнанням специфічних особливостей роботи з учнями з ООП, незнанням чи недостатнім знанням особливостей роботи команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП, труднощі, пов'язані з недостатнім, неповним доступом до спеціальної фахової інформації, а також труднощі у ранжуванні отриманої інформації на таку, яка є гостро важливою, таку, яка може бути використана в процесі роботи, і таку, яка в роботі з конкретною дитиною чи у конкретних умовах для педагога не є актуальною.

До другої групи можна віднести труднощі, пов'язані з недосконалістю нормативно-правового компоненту впровадження інклюзивної освіти в Україні (67% відповідей). Зокрема, сюди можна віднести недостатньо чітко визначення посадових обов'язків та неоднозначність вимог до роботи у цій сфері, які висуваються до фахівців. Також недостатньо чітко визначене питання розподілу робочого часу, зокрема для асистентів учителів та практичних психологів (з урахуванням необхідності комплексного супроводу процесу інклюзивного навчання). Окрім того, важливим моментом у переліку труднощів, які входять до цієї групи, є відсутність узгоджених вимог до оформлення робочої документації, зокрема для асистентів

учителів, наявність у класах дітей з ООП, які потребують специфічних педагогічних підходів у роботі з ними, і які на разі не включені у процес інклюзивного навчання, тощо.

До третьої групи чинників, які також педагогами були відзначені як вагомими, можна віднести матеріально-організаційні труднощі. Такі труднощі визначили особистісно значимими 44% респондентів. Серед них педагоги вказали недостатню та іноді невідповідно зорієнтовану матеріальну базу для ефективної роботи, зокрема і навчальної, з учнями, попри інклюзивну субвенцію, відсутність спеціальних навчальних програм, які враховують поєднання різних ООП дитини, об'єктивну відсутність або недостатність чи недосконалість специфічних навчальних посібників та обладнання, які часто доводиться закуповувати чи розробляти і виготовляти педагогам за власний рахунок.

Найбільшу групу труднощів (71%), згідно з відповідями респондентів, становлять труднощі соціально-емоційного характеру. Серед них педагоги відзначили недостатню соціальну та професійну захищеність (наприклад, відсутність педагогічних категорій для професії асистент учителя, дуже високу наповнюваність інклюзивних класів, додаткове навантаження та високі вимоги до практичних психологів щодо супроводу інклюзивного процесу у закладах освіти за відсутності будь-якого роду заохочень, зокрема порівняно з навантаженням колег зі шкіл, де інклюзії немає, тощо), недостатню або відсутню законодавчо гарантовану матеріальну підтримку (асистентів учителів директори наймають за контрактом на навчальний, а не на календарний рік, гарантовані надбавки вчителям та асистентам учителя часто не виплачують або штучно зменшують тощо). Недостатньою також є емоційна підтримка працівників у робочих моментах із

боку колег та знецінення їхньої праці в умовах інклюзії іншими учасниками освітнього процесу (адміністрацією закладу, батьками учнів).

Серед усіх респондентів лише 4% відзначили, що не мають значних особистісних труднощів, пов'язаних з упровадженням інклюзивного компонента в освіту.

Рис. 1 показує, наскільки вказані групи труднощів є особистісно значимими для педагогів, які працюють в умовах інклюзії.

У табл. 1 ми структурували вказані групи труднощів та специфічні фактори, які їх спричиняють і можуть стати чинниками системного підвищення рівня стресу та, відповідно, зниження емоційної стійкості вказаної групи педагогів. Суттєвим є те, що вказані групи труднощів є характерними для опитаних респондентів незалежно від їхнього віку та стажу роботи в умовах інклюзії.

Серед почуттів, які виникають у педагогів під час роботи в умовах інклюзії, відповідно до результатів дослідження, переважають невпевненість (86%), тривожність та розгубленість (по 68% відповідно), роздратування (51%). Важливо відзначити, що зазначені почуття характерні переважно для педагогів із досвідом роботи в умовах інклюзії в середньому до двох років. Такі почуття відзначили у себе 82% молодих педагогів без попереднього досвіду роботи у школі, коли їхня кар'єра почалася одразу з роботи в умовах інклюзії, з невеликим стажем роботи з інклюзивними класами (переважно до двох років), у тому числі й ті, які вже мали загальний педагогічний стаж, але в умовах інклюзії почали працювати не так давно. Відповідно, 18% респондентів, які відзначали у себе такі почуття, – це педагоги з більшим досвідом роботи в умовах інклюзії, але цей досвід або не дуже вдалий, або дійсно травмуючий. Аналіз наукових досліджень

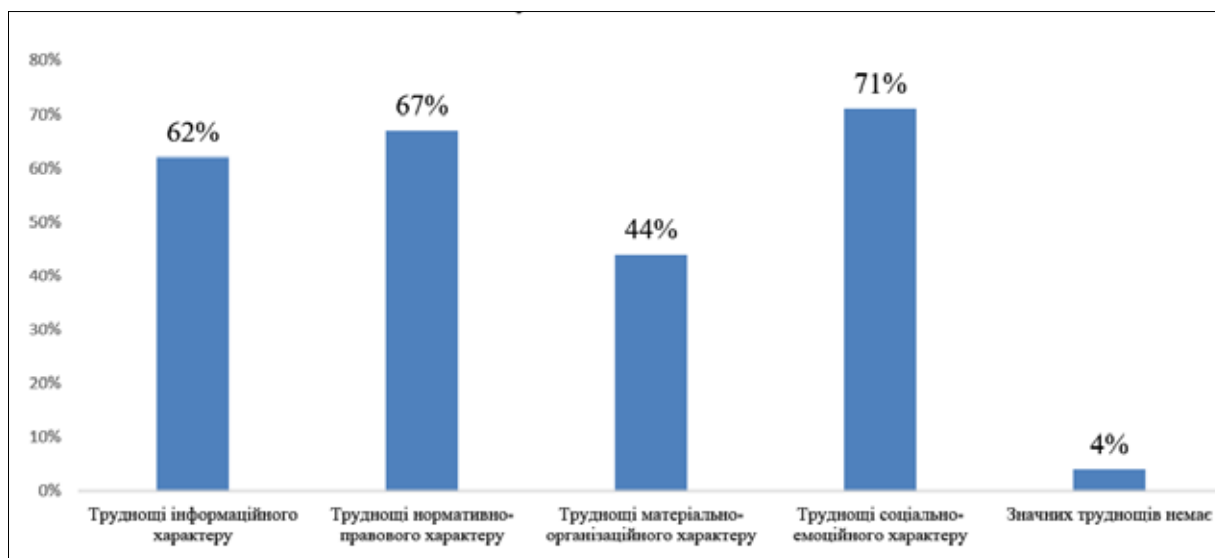


Рис. 1. Ступені стресогенності труднощів педагогів в умовах інклюзивної освіти

Таблиця 1

Типологія труднощів педагогів під час роботи в умовах інклюзивної освіти

I група	Труднощі інформаційного характеру	<ul style="list-style-type: none"> – недостатнє знання специфічних особливостей роботи з учнями з ООП; – недостатнє знання особливостей роботи команди психолого-педагогічного супроводу учня з ООП; – недостатній чи неповний доступ до спеціальної фахової інформації; – потреба у допомозі під час ранжування отриманої інформації за важливістю і терміновістю її використання у роботі
II група	Труднощі нормативно-правового характеру	<ul style="list-style-type: none"> – недостатньо чітке визначення посадових обов'язків, неоднозначність вимог до роботи з боку адміністрації; – недостатньо чітко визначене питання розподілу робочого часу; – відсутність узгоджених вимог до оформлення документації; – наявність у класах дітей з ООП, які на разі законодавчо не включені у процес інклюзивного навчання
III група	Труднощі матеріально-організаційного характеру	<ul style="list-style-type: none"> – недостатня матеріальна база для ефективної роботи, попри наявність інклюзивної субвенції; – відсутність спеціальних навчальних та корекційних програм, які враховують комплексні особливі освітні потреби та потреби у загальному розвитку таких учнів, спричинені поєднанням різних функціональних порушень у дітей; – об'єктивна відсутність, недостатність, недосконалість специфічних посібників, предметних та навчальних матеріалів, які часто доводиться закуповувати чи розробляти і виготовляти педагогам у вільний від роботи час і за власний рахунок; – недостатня або відсутня законодавчо гарантована матеріальна підтримка, доплати
IV група	Труднощі соціально-емоційного характеру	<ul style="list-style-type: none"> – недостатня соціальна та професійна захищеність; – знецінення праці в умовах інклюзії іншими учасниками освітнього процесу (адміністрацією закладу, батьками учнів) – недостатня емоційна підтримка у робочих моментах із боку колег; – відсутність системного психопрофілактичного супроводу; – недостатнє усвідомлення власних сильних сторін та психологічних можливостей; – недостатнє володіння та/або невміння використовувати техніки збереження психологічної стійкості, резилієнсу у процесі роботи

Ю. Філоненко та Ю. Ханіна з теми емоційних станів особистості, зокрема тривожних станів [4, с. 58; 5, с. 91], дає змогу припустити, що такий високий показник тривожних реакцій для педагогів є швидше ситуативним, реактивним, зважаючи на невеликий досвід роботи, фактично пролонгованою адаптаційною реакцією до нових умов роботи. Ми можемо знайти підтвердження нашому припущенню й у роботі А. Федоренко, яка відзначає, що низька адаптація до несприятливих чинників професійного середовища виразно корелює з тривогою, почуттями занепокоєння, невпевненості та внутрішньої напруженості [3, с. 75–79]. Можемо говорити про те, що отримані нами такі високі показники реактивних (ситуативних) нестабільних відчуттів у педагогів є сигналом для пошуку, аналізу та допомоги в усуненні, компенсації або прийнятті цих чинників. Адже якщо ситуації, які викликають зазначені ситуативні почуття, не вирішуватимуться тривалий час, то це з високою вірогідністю провокуватиме виникнення у опитаних емоційної нестійкості під час роботи в умовах інклюзії, яка в подальшому може призводити до більш значних психоемоційних порушень. Наприклад, емоційної

та професійної дезадаптації, дистресу, який може проявлятися у гострореактивних або хронічних станах (емоційних зривах, агресії або пасивності, прагненні ізоляції, соматичних хворобах, депресії) тощо.

Варто зауважити, що значна частина респондентів із різним стажем роботи в умовах інклюзії відзначила наявність у себе й мотивуючих почуттів – інтересу до роботи в нових умовах (66%), а 31% – свідоме бажання допомагати дітям з ООП (альтруїзм). І цей показник є досить позитивним, адже вказує на перспективну можливість не лише успішного включення інклюзивного компонента в освітній процес звичайних ЗЗСО, а й наявність потенційного бажання педагогів пробувати нові методи роботи і розвиватися професійно попри наявні труднощі (табл. 1).

Відмітно, що респонденти не визначали як особистісно значущі деструктивні почуття (страх, злість, безпорадність). Це дає нам упевненість, що за умови вчасної та ефективної організаційно-емоційної підтримки педагогів їхню емоційну стійкість буде збережено та укріплено, і вони зможуть ефективно реалізовувати себе як особистості та професіонали у педагогічній діяльності за вказаним напрямом.

Інші почуття, у т. ч. і з переліку запропонованих у дослідженні (відраза, енергійність, ентузіазм, захоплення, натхнення, нудьга, оптимізм, розчарування, впевненість у власних силах тощо), практично не були відзначені педагогами як особистісно важливі. Аналізуючи цю ситуацію, ми можемо припустити, що певна обмеженість почуттєвої палітри свідчить про недостатнє розуміння й усвідомлення педагогами своїх емоційних станів і почуттів у цілому, і зокрема щодо ситуацій, пов'язаних із роботою в умовах інклюзії. Отже, є потреба у формуванні емоційної культури педагогів, залучених до роботи з дітьми з ООП.

Представимо показники домінуючих почуттів педагогів, зумовлених наявністю специфічних труднощів у вигляді діаграми. На зображених шкалах чітко простежується, що реактивні почуття педагогів, зокрема фахівців із міні-

мальним та невеликим досвідом роботи в умовах інклюзії, переважають серед інших.

Третім блоком було проаналізовано найбільш гострі особисті потреби педагогів під час роботи в умовах інклюзії. Серед таких потреб лідирує необхідність методично-інформаційної підтримки фахівців у роботі (89% опитаних). Також серед значних, але незадоволених потреб, які вони мають у роботі, педагоги визначили потребу у лояльності та підтримці з боку адміністрації закладів освіти, у яких вони працюють (78% опитаних). Щодо важливості цієї групи потреб ми находимо підтвердження у т. ч. й у наукових розвідках Е.М. Skaalvik та S. Skaalvik, які досліджували особистісну задоволеність умовами роботи і мотиви залишити викладацьку діяльність більш як у 2,5 тис норвезьких учителів, і дійшли висновку, що позитивні соціальні стосунки

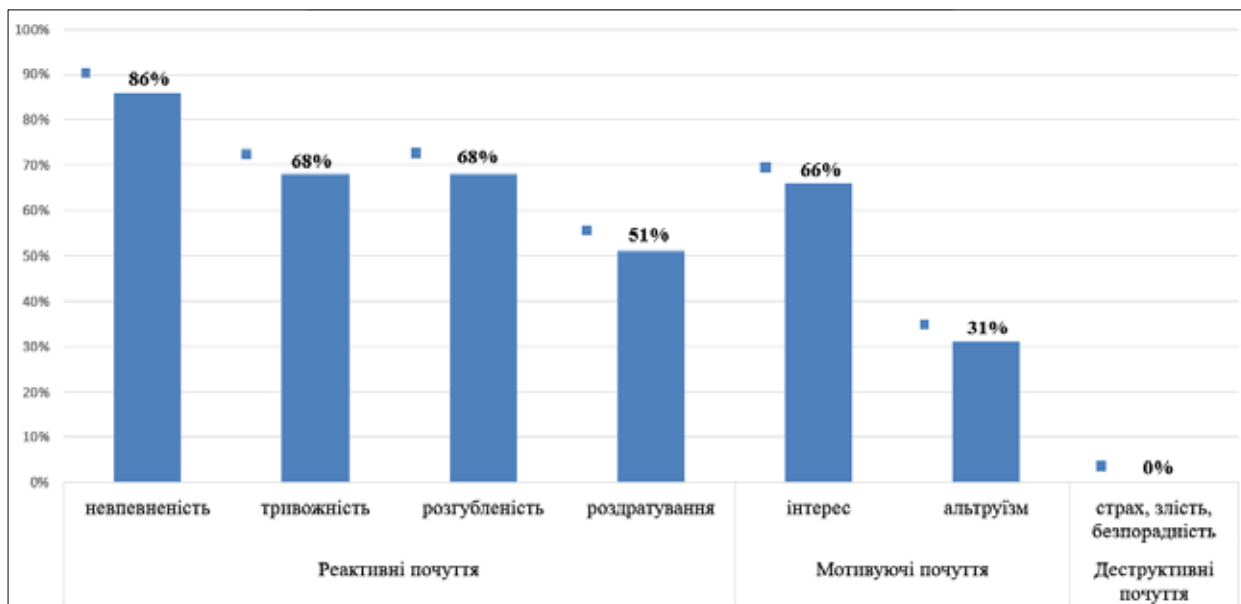


Рис. 2. Домінуючі почуття педагогів в умовах інклюзивної освіти

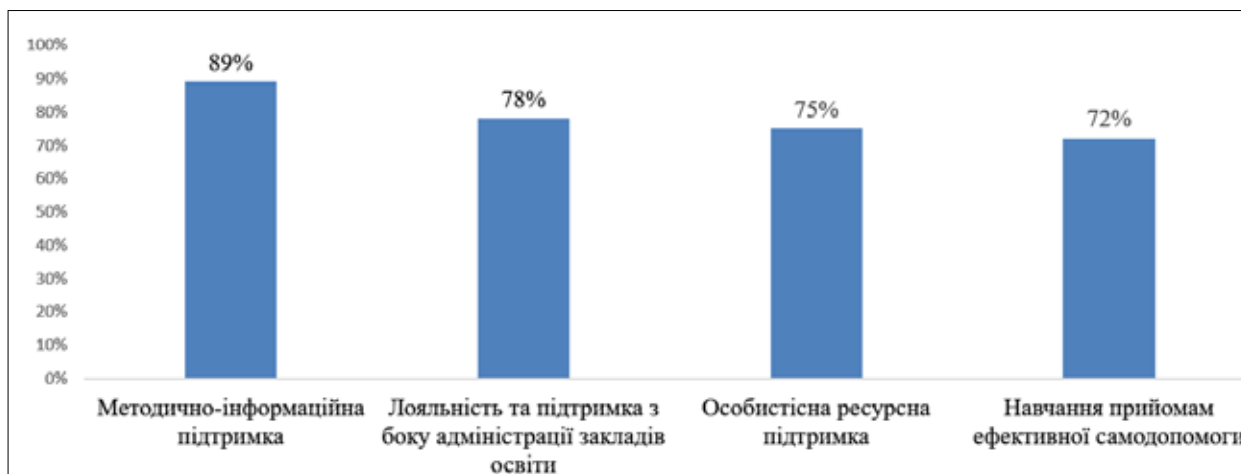


Рис. 3 Особистісні потреби педагогів під час роботи в умовах інклюзії

у колективі та з боку батьків є одним із чинників, які хоча й опосередковано, але впливають на особистісну задоволеність фахівців роботою [8]. Водночас ми бачимо зовсім протилежну картину у нашому дослідженні, а саме коли у групі труднощів соціально-емоційного характеру, а також у групі найбільш значимих потреб проблема емоційної підтримки фахівців інклюзивного навчання з боку адміністрації, колег, батьків є однією з найбільш значимих. Ця проблема тим більш важлива, оскільки входить до групи безпосередньо психологічних чинників поряд із потребою у особистісній ресурсній підтримці, тобто проведенні профілактичної роботи з виникнення особистісних та емоційних проблем (75%), а також потребою у спеціальному навчанні особливостям і прийомам збереження гармонійного внутрішнього стану в процесі роботи, тобто прийомам ефективної самодопомоги (72% опитаних). На рис. 3 добре видно, наскільки кожна група потреб є особистісно важливою для педагогів.

Як бачимо, представлені результати досить чітко корелюють із визначеними фахівцями особистісними труднощами у роботі та є логічно зумовленими потребами під час урахування найбільш домінуючої у педагогів групи реактивних почуттів.

Наведені дані показують найбільш «слабкі» місця в системі організації роботи фахівців у ЗЗСО з інклюзивним навчанням. І ми можемо сьогодні говорити про те, що об'єктивна неможливість вплинути на труднощі та тривале незадоволення вказаних потреб, зокрема в особистісному плані, можуть із часом знижувати ефективність та якість роботи фахівців в інклюзивному напрямі, підсилюючи та поглиблюючи ситуативні почуття, навіть незважаючи на наявне умовно-лояльне ставлення фахівців до процесу інклюзії в освіті у цілому.

Висновки з проведеного дослідження.

Отримані за трьома вказаними чинниками показники особистісного сприйняття педагогами особливостей роботи в умовах інклюзивної освіти можемо визначити як специфічні психологічні фактори, які потенційно можуть

впливати на зниження їхньої емоційної стійкості. А отже, саме у цих напрямках варто організувати спеціальну емоційно-підтримуючу роботу з фахівцями, зокрема з молодими педагогами, які мають обмежений досвід роботи в умовах інклюзивної освіти.

Тож напрямами нашої подальшої роботи над темою збереження емоційної стійкості педагогів в умовах інклюзивної освіти ми вбачаємо саме у зменшенні та компенсації об'єктивних труднощів та у задоволенні зазначених потреб шляхом залучення педагогів до участі у спеціальному тематичному навчально-тренінговому курсі та супервізійних зустрічах, у тому числі й дистанційно, а також спрямуванні педагогів до розвитку і саморозвитку у даному напрямі їхньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. 376 с.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.
3. Федоренко А.Ф. Прояви і основні тенденції професійної адаптації/дезадаптації у студентів-психологів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. Вип. 5. С. 72–81.
4. Філоненко Ю. Психологічні особливості тривожності в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. Вип. 8. С. 86–94.
5. Ханін Ю.Л. Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой межличностной деятельности. *Вопросы психологии*. 1993. № 5. С. 56–64.
6. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Москва : Академический проект, 2009. 208 с.
7. Braun-Lewensohn O. Managing stress in schools: Jewish and Arab teachers coping with special education children in their regular classes. *International Journal on Disability and Human Development*. 2015. Vol. 15. Issue 1. P. 77–83.
8. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*. 2011. № 27(6). P. 1029–1038.

СЕКЦІЯ 8 СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОМАШНЬОГО ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ORGANIZATION OF HOME GAME SPACE OF A PRESCHOOL CHILD

У статті розглядається роль батьків в організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку. Зазначено, що на розвиток особистості дитини дошкільного віку впливає безліч факторів, і природних і соціальних, як стихійних, так і спеціально організованих, зокрема ігровий простір, тобто середовище, у якому дитина перебуває й за допомогою якого вона вчиться себе реалізовувати як особистість. Підкреслено, що якісна організація домашнього ігрового простору сприяє гармонійному поєднанню психічного, фізичного й духовного розвитку дитини. Доведено, що для дитини дошкільного віку дуже важливо, як організований ігровий простір, який її оточує, наскільки він доступний для сприйняття й розуміння та може задовольняти її потреби. Виявлено тенденцію в батьків до штучного прискорення розвитку власних дітей; досліджувані мало приділяють уваги сюжету гри й рівню проникнення дитини в гру. З'ясовано, що до провідних мотивів організації батьками якісного ігрового простору дитини дошкільного віку, на жаль, не входить спрямованість на розвиток особистості дошкільника, визнання того, що ігровий простір повинен стати джерелом знань малюка, його соціального досвіду, у тому числі й ігрового. Підтверджено, що досліджувані не вбачають своїм завдання брати активну участь в іграх власних дітей. Виділено чотири рівні активної включеності батьків у процес ігрової діяльності власної дитини: нульовий, перший, другий і третій. Підкреслено, що екологічність ігрового простору батьки пов'язують виключно з придбанням дороговартісних іграшок. Виявлено, що зміст реалізованих ігрових дій, матеріальна наповненість домашнього ігрового простору, його динамічність, мобільність і включеність дитини в активну ігрову діяльність потребують суттєво інших підходів. Констатовано наявність суперечок між необхідними та дійсними уявленнями батьків щодо якості організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку.

Ключові слова: ігровий простір, ігрова діяльність, дитина дошкільного віку, батьки, організація ігрового простору.

The article considers the role of parents in the organization of home play space of a preschool child. It is noted that the development of the personality of a preschool child is influenced by many factors, both natural and social, both spontaneous and specially organized, in particular, the play space, ie the environment in which the child is and through which he learns to realize himself as a person. It is emphasized that the quality organization of home play space contributes to the harmonious combination of mental, physical and spiritual development of the child. It has been proven that it is very important for a preschool child how organized the play space that surrounds him is, how it is accessible for perception and understanding and can meet his needs. The tendency of parents to artificially accelerate the development of their own children was revealed; the subjects pay little attention to the plot of the game and the level of penetration of the child into the game. It was found that the leading motives of parents to organize quality play space for preschool children, unfortunately, do not include the focus on the development of the preschooler's personality, recognition that the play space should become a source of knowledge for the child, his social experience, including play. It was confirmed that the respondents do not see their task as taking an active part in their own children's games. There are four levels of active involvement of parents in the process of play activities of their own child: zero, first, second and third. It is emphasized that parents associate the environmental friendliness of the play space exclusively with the purchase of expensive toys. It was found that the content of the implemented game actions, the material content of the home play space, its dynamism and mobility and the child's involvement in active play activities require significantly different approaches. The existence of disputes between the necessary and actual ideas of parents about the quality of the organization of home play space for preschool children was stated.

Key words: play space, play activities, preschool child, parents, organization of play space.

УДК 159.923.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.39>

Бондар О.П.
аспірант кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми. Проблема організації ігрового простору дитини дошкільного віку нині стоїть особливо гостро, оскільки в умовах сучасних суспільних змін на перший план висуваються завдання гуманізації процесів виховання й навчання, зміцнення фізичного

та психічного здоров'я дітей, їхнього повноцінного розвитку [1]. Психолог Д. Фельдштейн зазначив, що нинішнє покоління дітей, з одного боку, значно випереджає всі попередні, володіючи багатьма новими здібностями й можливостями, а з іншого боку, за мінімально

короткий період різко знизився когнітивний розвиток дітей дошкільного віку, рівень їхньої енергійності, бажання активно взаємодіяти з іншими дітьми й дорослими. Крім того, змінилася позиція батьків стосовно дітей, у якій варто виділити низький рівень батьківської мотивації; збільшення байдужості до дітей (не конкретних батьків до своєї дитини, а взагалі дорослої людини до дітей); утрату відповідальності за дітей; утрату контролю та причетності дорослого до світу дитинства. Сьогодні зруйновані практично всі структури, які здійснюють міжпоколінний зв'язок дорослих і дітей. Усе це відбувається на фоні деградації виховного компонента в освіті, у яку ввійшов економічний термін «освітні послуги». Іншим важливим фактором є зміна життєвого простору, у якому перебуває сучасна дитина дошкільного віку. Це не просто інший світ, а й інше сприйняття дитиною цього світу. Це нові урбаністичні структури й організація життя в них, нові швидкості, ритми, збільшення рухливості, мобільності сучасної людини тощо. Завдяки Інтернету й телебаченню широко відкритий простір загальнолюдського життя, що створює можливості перебування дітей відразу в декількох тимчасових, історичних, географічних, етнокультурних та інших просторах. Отже, на розвиток особистості дитини дошкільного віку впливає безліч факторів, і природних, і соціальних, як стихійних, так і спеціально організованих, зокрема ігровий простір, тобто середовище, у якому дитина перебуває й за допомогою якого вона вчиться себе реалізувати як особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У психології «ігровий простір» розглядалася як один із найважливіших факторів, під впливом якого детермінується процес і результати розвитку дитини дошкільного віку (Дж. Брунер, Л. Виготський, С. Рубінштейн, С. Френе та інші). З погляду психології ігровий простір – це процес і результат, умова саморозвитку дитини дошкільного віку (А. Леонтьєв). Актуальність вивчення організації й впливу домашнього ігрового простору на психічний розвиток дитини дошкільного віку зумовлена зрушеннями, які відбуваються зараз у сфері дошкільної, спрямованими на вдосконалення якості [3]. Дослідженням впливу домашнього ігрового простору на дітей дошкільного віку займалися А. Бурова, А. Усова, Л. Артемова, М. Шуть, О. Шевцова, І. Карабаєва, Т. Піроженко й інші. Домашній ігровий простір – це свого роду проєкція оточення дитини дошкільного віку, яка відображає її внутрішній світ [2]. Ключова роль у якісній організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку належить батькам.

На основі теоретичного опрацювання наукової літератури варто зазначити, що якщо вивченню організації ігрового простору

дитини дошкільного віку в дитячому садку незначна кількість наукових праць усе-таки присвячена, то дослідження домашнього ігрового простору не стало спеціальним предметом наукового аналізу психологів. Нами здійснена спроба проаналізувати зміст та особливості організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку з погляду можливостей забезпечення повноцінної гри та розвитку дитини. У домашніх умовах у дитини дошкільного віку має бути власний ігровий простір, обладнаний з урахуванням її психофізичних особливостей і можливостей. Для дитини дошкільного віку дуже важливо, як організований ігровий простір, який її оточує, наскільки він доступний для сприйняття й розуміння та може задовольняти її потреби [7]. Разом із тим батькам варто докласти максимум зусиль, щоб домашній ігровий простір їхньої дитини не завдавав їй шкоди. Батькам обов'язково потрібно враховувати всі особливості й потреби власних дітей.

Постановка завдання. Саме тому, ураховуючи виділені нами в попередніх наукових роботах чотири компоненти якісної організації ігрового простору (змістовий, матеріальний, організаційний, особистісний), ми здійснили спробу проаналізувати ігровий простір дитини дошкільного віку в домашніх умовах і зробити висновки з погляду його можливостей щодо забезпечення ефективної ігрової діяльності й повноцінного психічного розвитку дитини в умовах гри. Організовуючи дослідження, ми мали на меті отримати якісні показники із цієї проблеми, тобто визначити ті слова, параметри, котрі батьки вживають щодо ігрового простору та його впливу на психічний розвиток дитини, які основні проблеми виникають у процесі організації ігрового простору, наскільки батьки мотивовані до якісної організації ігрового простору власної дитини та чи роблять вони акцент на екологічності ігрового простору. Саме тому метод фокус-груп визначено як найпродуктивніший для досягнення поставленої мети. Метод фокус-груп, чи групове глибинне інтерв'ю, належить до так званих «гнучких», чи якісних методів дослідження. Завданням використання якісного методу в нашому випадку було формування списку так званих «гіпотез існування», тобто списку думок, оцінок або висловлювань, що існують у батьків стосовно специфіки й особливостей організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку та мають ненульову ступінь поширення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фокус-групове обговорення проблеми якісної організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку, на нашу думку, є набагато продуктивнішим, ніж з'ясування думок методами анкетування й індиві-

дуального інтерв'ювання. Воно продуктивніше з огляду на такі фактори:

- взаємодія батьків у фокус-групі стимулює глибші відповіді й дає можливість з'явитися новим ідеям щодо організації домашнього ігрового простору власної дитини;

- ми мали змогу спостерігати за ходом обговорення батьками проблеми організації домашнього ігрового простору власної дитини, на що вони звертають увагу, й одержати з перших рук інформацію про їхні мотиви, установки й уподобання в процесі організації ігрового простору;

- у нас виникла можливість проникнути у внутрішній світ батьків, отримати уявлення про цінності, позиції та установки щодо організації домашнього ігрового простору власної дитини;

- забезпечувалося збирання реальних даних безпосередньо від батьків;

- модератор мав змогу апробувати незаплановані питання, які виникали в процесі обговорення організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку (метод є гнучким);

- обґрунтованість результатів є високою, оскільки метод простий і зрозумілий у застосуванні, до того ж результати не оформляються у вигляді складних таблиць.

Дослідження було ретельно спланованою акцією, що передбачала цикл послідовних дискусій. Мета фокус-груп полягала в тому, щоб допомогти розкритися батькам і з'ясувати, що вони думають стосовно особливостей організації домашнього ігрового простору власної дитини. Велику увагу ми звернули на процедуру проведення дослідження. Було дотримано обов'язкових 10 кроків ефективної фокус-групи: постановка мети проведення фокус-групи; складання розпорядку роботи; відбір і запрошення учасників; формулювання питань; підготовка сценарію; вибір координатора; вибір місця проведення фокус-груп; проведення фокус-груп; інтерпретація результатів; післядія (повідомлення учасникам результатів фокус-групи).

У ході дослідження обстежено 45 дитячих домашніх ігрових кімнат дітей дошкільного віку м. Вінниці й опитано 90 батьків. Більшість дітей були з повних сімей, середнього достатку. Освіта батьків середня, спеціальна й вища. Особливий акцент нами зроблено на тому, що ігрова кімната дитини є територією її життя, гри, фантазії й відносин. Для створення будь-якої ігрової ситуації або простору відпочинку й усамітнення дитині потрібен необхідний набір ігрових матеріалів та іграшок, які допоможуть утилити будь-яку її фантазію. Серед таких матеріалів ми відзначили поліфункціональні матеріали (різномірні подушки, матраци, гамаки, тканини), прищипки для фіксації, дошки, крісло-мішок, великі й малі картонні

коробки для будівництва будиночків, хатин, а також для покриття жорстких поверхонь при фізичній активності тощо. Нами звернута увага на такі принципи організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку:

- якомога більше вільного простору, який може зонуватися й перебудовуватися залежно від ігрового задуму;

- багато різноманітності та якомога менше меблів;

- натуральні матеріали;

- спокійні кольори, що відповідають характеру дитини;

- наявність зони вільної творчості для експериментування з матеріалами;

- можливість пристосувати одну стіну під створення артоб'єктів (пробкова поверхня, великі листи шпалер або ватману, художні приналежності у вільному доступі);

- можливість створення місця усамітнення, захищеного й закритого для входу інших мешканців і гостей;

- можливість зміни комплекту іграшок, організація парціального пред'явлення ігрових матеріалів у міру згасання й відновлення інтересу до різних іграшок.

Зупинимося детальніше на отриманих результатах проведеного нами фокус-групового дослідження. Констатувальне дослідження особливостей організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку за допомогою фокус-групи дало можливість отримати такі результати:

1. Змістовому компоненту в організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку батьки приділяють недостатньо уваги. Вони переконані, що гра – це даремне заняття, яке забирає багато часу в дитини; важливішим і перспективнішим є навчання та засвоєння чогось нового. Респонденти стверджують, що, на відміну від ігрових, навчальні дії дають можливість дитині проявити свою ініціативу й творчу активність; виконуючи їх, дитина вчиться контролювати й оцінювати себе; розуміти те, що вона робить. Батьки намагаються штучно прискорити розвиток дітей, вони не приділяють увагу сюжету гри та рівню проникнення дитини в гру. Досліджувані не усвідомлюють того, що в грі відбувається первинна, емоційно-дієва орієнтація в різноманітності й змісті людської діяльності, виникає усвідомлення дитиною власного місця в системі взаємодії з дорослими.

2. Організаційний компонент ігрового простору дитини дошкільного віку, на думку батьків, визначається «обстановкою, яка оточує дитину». Досліджувані стверджують, що «створити комфортну обстановку не так складно», достатньо обрати кольорову гаму, придбати якісні меблі, поклеїти шпалери, помістити килим й розставити іграшки. Зна-

чна частина батьків демонструє відсутність розуміння того, що якість організації ігрового простору суттєво впливає на подальший психічний розвиток малюка. Вони не враховують того, що ігровий простір дитини дошкільного віку має бути динамічним і мобільним, тобто дитина має перебувати в середовищі вільного вибору дій, яке формує мотивацію до активного його використання. Іграшки, матеріали й обладнання мають легко переноситися з однієї частини приміщення в іншу. Варто підкреслити, що батьки не надають особливого значення характеру розміщення ігрового обладнання. Вони стверджують, що наявність різного роду подушок, матраців, гамаків, прищипок для фіксації, дощок, крісел-мішків, картонних коробок для будівництва будиночків тощо лише захарашує ігровий простір. До провідних мотивів організації батьками якісного ігрового простору дитини дошкільного віку, на жаль, не входить спрямованість на розвиток особистості дошкільника, визнання того, що ігровий простір повинен стати джерелом знань малюка, його соціального досвіду, в тому числі й ігрового.

3. Особистісний компонент ігрового простору дитини дошкільного віку, на жаль, привертає найменшу увагу батьків, тобто досліджувані не розуміють, що, для того щоб матеріали, обладнання й іграшки слугували інструментом психічного розвитку дитини, необхідно навчити дітей грати з ними. З відповідей досліджуваних можна зробити висновок, що вони не вбачають своїм завданням брати активну участь в іграх власних дітей. Лише деякі респонденти зазначили, що спільна з дитиною ігрова діяльність є важливою, дає можливість краще зрозуміти власну дитину та розділяти з нею радість нових спільних відкриттів. Усі інші батьки переконані, що для вироблення соціальних, когнітивних, мовних і саморегулятивних навичок дитині достатньо взаємодіяти з іншими дітьми. Саме тому, на думку опитуваних, одним із важливих завдань сучасних батьків є сприяння систематичному процесу взаємодії власної дитини з іншими дітьми. Респонденти не усвідомлюють того, що одним із важливих завдань, яке стоїть перед ними, є їхня власна залученість до активності дитини.

4. Матеріальний компонент посідає одне з провідних місць в організації батьками домашнього ігрового простору власної дитини. Батьки особливо увагу звертають на наповненість домашнього ігрового простору власної дитини різноманітними іграшками. Однак не всі досліджувані звертають увагу на якісні та змістові характеристики іграшки. Батьки відкидають важливість наповнення домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку різного роду матеріалами й обладнанням. Недостатньо уваги в організації домашнього

ігрового простору власної дитини батьки приділяють й групуванню об'єктів за функціональними ознаками відповідно до різних видів ігрової діяльності. Досліджувані не розуміються на тому, що матеріали й обладнання мають бути поліфункціональними, тобто дитина повинна мати можливість по-різному їх використовувати, залежно від мети ігрової діяльності.

5. Усіх батьків за рівнем власної активної включеності в процес ігрової діяльності дитини нам вдалося поділити на чотири групи:

– нульовий рівень активності. Досліджувані демонструють відсторонену поведінку щодо ігрової діяльності дитини, рідко бачать власну необхідність включатися в неї. Надають перевагу різного роду зовнішнім стимуляторам, тобто аніматорам, комп'ютерним іграм, мультиплікаційним фільмам тощо. Щоб зрозуміти власну роль в ігровій діяльності дитини, їм необхідно аргументовано, в деталях описати її важливість. Досить складно їх переконати в тому, що якісна ігрова діяльність дитини ґрунтується не на простій маніпуляції іграшками, а на процесі, у якому створені умови для самовираження, дослідження, цікавості, що йдуть зсередини й ефективно впливають на психічний розвиток дитини;

– перший рівень активності. Батьки проявляють помірну залученість до ігрової діяльності власної дитини, тобто стають активними учасниками ігрового процесу лише в тих випадках, коли в них є вільний час або якщо дитина наполегливо проситиме їх про це. Готові втручатися в ігровий процес, якщо помітили, що їхню дитину виключили з гри, і здійснювати спробу повернути її назад;

– другий рівень активності. Це ті батьки, які активно включаються в ігрову діяльність власних дітей. Вони підкреслюють важливість активності дорослих у процесі створення сприятливих умов для пізнання дитиною світу, тобто покладають на себе відповідальність за різноманітність і безпечність розвивально-ігрового простору, його підтримку та налагодження взаємин з власними дітьми. Характеризуються готовністю виступати в ролі ініціаторів дитячої гри, урахувувати бажання власних дітей, долучатися до організації ігрової діяльності та домовлятися з власними дітьми;

– третій рівень активності. Це батьки, які проявляють надмірну активність в ігровій діяльності власних дітей. Досліджувані є прихильниками ідеї раннього розвитку, саме тому переконані, що дорослі сохвилини мають чимось займати, розважати й розвивати дитину. Респонденти з легкістю заперечують ідеї, які пропонує дитини в процесі гри, і намагаються тримати весь процес гри під власним контролем. Вони не враховують справжні інтереси й потреби дитини, а також не розуміють процесу спонтанної ігрової діяльності.

Щодо екологічності ігрового простору, то батьки зазначають, що його створення заслуговує на увагу, і не виключають можливості в майбутньому це враховувати. Однак є частина опитаних, які стверджують, що екологічність ігрового простору виключно пов'язана з придбанням дороговартісних іграшок. Батьки зазначають, що якщо іграшка дороговартісна, то це означає, що вона відповідає всім вимогам безпеки, тобто виготовлена з нешкідливих матеріалів, пофарбована нетоксичними фарбами, не має гострих виступів тощо. Крім того, на думку респондентів, екологічними є іграшки, виготовлені з натуральних матеріалів. Екологічному змісту іграшок досліджувані взагалі не приділяють уваги. Вони не усвідомлюють того, що важливою й необхідною характеристикою будь-якої іграшки є її розвивальний потенціал. Лише незначна кількість респондентів звертає увагу на виготовлення іграшок власними руками спільно з дітьми.

Отже, варто працювати над тим, щоб батьки зрозуміли, що майбутнє їхньої дитини багато в чому залежить від виховання в сім'ї, тому вони повинні серйозно підійти до організації домашнього ігрового простору власної дитини [4]. Зрозуміло, що сім'ї живуть у різних квартирних умовах і мають різні можливості для організації дитячого ігрового простору. Однак варто максимум зусиль докласти до того, щоб створити таке середовище, у якому б дитина більш активно і швидко пізнавала навколишній світ у всій його різноманітності. Батьки мають усвідомити, що домашній ігровий простір дитини дошкільного віку забезпечує різні види активності (мовну, ігрову, розумову тощо). Для дитини дуже важливо, як організований домашній ігровий простір, у якому вона перебуває, наскільки цей простір є їй доступним для сприйняття й розуміння чи може він задовольняти її потреби. Розширюючи поле діяльності дітей, варто піклуватися про розумне поєднання зон діяльності: книги, мольберти, мозаїка повинні знаходитися ближче до світла. Варто створити для дітей ситуацію активного пошуку, щоб щось використовувати, потрібно встати, пройти, про-

бігти. Ігровий простір дитини дошкільного віку повинен бути підлаштований до різного роду трансформацій. Іграшки, які перестали бути цікавими для дитини, можуть на час забиратися й за необхідності знову вноситися в ігрову зону. В ігровій зоні не повинно бути захаращеності, надлишку іграшок і матеріалів. Батькам варто пам'ятати, що домашній ігровий простір – це особистий простір дитини, яким вона повинна володіти повністю. Це простір її свободи, її самореалізації. Можливість управління своїми речами сприяє формуванню в дитини вольового зусилля, самостійності й відповідальності.

Висновки з проведеного дослідження.

За результатами проведеного дослідження встановлено, що особливої актуальності набуває проблема якісної організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку. Варто сприяти розумінню батьками того, що організація домашнього ігрового простору в дитячій кімнаті впливає на розвиток руху, гри, тілесності, активної життєвої позиції, цікавості й радості творчості дитини дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Зростити моральну особистість – головна турбота. *Дошкільне виховання*. 2015. № 4. С. 6–8.
2. Карабаєва І.І. Особливості визначення рівня сформованості етичних інстанцій у старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології*. Київ : ТОВ «Срібна хвиля», 2016. Том. IV. Вип. 12. С. 62–74.
3. Качук О.Н. Специфіка організації предметно-ігрового середовища в контексті сенсорного розвитку дітей раннього віку. URL: <http://www.ird.npu.edu.ua/files/kachuk.pdf>.
4. Лаврентьєва Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище: європейський досвід та новітні підходи. *Палітра педагога*. 2001. № 4. С. 11–13.
5. Монтессори М. *Помоги мне это сделать самому*. Москва : Карапуз, 2000. 273 с.
6. Паніна С. Партнерські стосунки в системі «дитини-батьки-вчитель» як чинник гармонійного розвитку учнів. *Початкова школа*. 2018. № 9. С. 45–48.
7. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. Москва, 2003. 211 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІЙ ІДЕНТИЧНОСТІ В СТУДЕНТІВ

RESEARCH OF IDENTITY FUNCTIONS IN STUDENTS

У статті розглядається проблема ідентичності та її функцій. Відмічається важливість проблеми збереження цілісності й стабільності «Я» в сучасному трансформаційному суспільстві. Проведено огляд сучасних наукових вітчизняних і зарубіжних поглядів на ідентичність і її функції. Розглянуто функції ідентичності, що запропоновані G. Adams та S. Marshall. Наголошено на тому, що в сучасній психологічній науці немає загального погляду на види ідентичності та їх співвідношення. Розглянуто ідентичність із двох основних ракурсів: соціальної ідентичності, яка виражається в усвідомленні й переживанні своєї належності до соціальних груп, спільнот, особистісної ідентичності, яка включає в себе набір рис, інших індивідуальних характеристик, які відрізняються постійністю, дають змогу диференціювати індивіда від інших людей, здатністю підтримувати, продовжувати історію власного Я, що зберігає свою цілісність, незважаючи на зміну окремих його компонентів.

Вибірка дослідження – 250 студентів віком від 19 до 23 років. Описана шкала вивчення функцій ідентичності, розроблена Serafini, Maitland, & Adams, яка спрямована на вивчення структурно-функціональних особливостей ідентичності студентів та оцінювання функцій ідентичності, а саме: структурної, гармонійної, цільової, орієнтованої, самоконтролюючої функцій. Проаналізовані результати дослідження: встановлено, що серед функцій ідентичності студентів найбільш сформованою є самоконтролююча, що свідчить про досить високий локус контролю та сумлінність студентів. Деяко менш вираженою є цільова функція, яка забезпечує цілеспрямованість і самомотивованість студентів. Ще менш вираженою є орієнтовна функція ідентичності, що забезпечує надання здатності розпізнавати потенціал у вигляді майбутніх можливостей та альтернативних виборів особистості. Найменш розвинутою є структурна функція ідентичності, що свідчить про недостатню визначеність і впорядкованість власного «Я» студентів, усвідомлення себе як незалежної та унікальної особистості.

Ключові слова: ідентичність, функції ідентичності, особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, структурна, гармонійна, цільова, орієнтовна, самоконтролююча, студенти.

The article considers the problem of identity and its functions. The importance of the problem of preserving the integrity and stability of the "I" in a modern transformational society is noted. A review of modern scientific domestic and foreign views on identity and its functions. Identity functions proposed by G. Adams and S. Marshall are considered. It is emphasized that in modern psychological science there is no general view of the types of identity and their relationship.

Identity from two main angles is considered: social identity, which is expressed in the awareness and experience of belonging to social groups, communities, personal identity, which includes a set of traits, other individual characteristics that are consistent, allow to differentiate the individual from other people, ability to maintain, to continue the history of one's own Self, which preserves its integrity, despite the change of its individual components.

Sample: 250 students aged 19 to 23 years. A scale for studying identity functions was developed by Serafini, Maitland, & Adams, which aims to study the structural and functional features of student identity and evaluate identity functions, namely: structural, harmonious, target, oriented, self-controlling functions. As a result of the analysis of the conducted research it was established that among the functions of students' identity the most formed is self-controlling, which indicates a fairly high locus of control and honesty of students.

The target function, which provides purposefulness and self-motivation of students, is somewhat less pronounced. Even less pronounced is the indicative identity function, which provides the ability to recognize potential in the form of future opportunities and alternative personality choices. The least developed is the structural function of identity, which indicates a lack of certainty and orderliness of students' own "I", self-awareness as an independent and unique individual.

Key words: identity, identity functions, personal identity, social identity, structural, harmonious, target, approximate, self-controlling, students.

УДК 159.9 316.6

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.40>

Джаббаров Л.В.

викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми. Стрімкі трансформації характеризують сучасне суспільство. Людям усе складніше вдається підтримувати внутрішню стабільність і відповідність «Я». Сучасний світ характеризується втратою стійких меж, цінностей, завдяки яким особистість визначає своє місце в навколишньому світі, який стрімко змінюється. Усі ці аспекти підсилюють проблему особистісного вибору, міру особистісної відповідальності. Водночас відбуваються процеси усвідомлення людиною себе «тут і зараз», відкриття нових меж

бачення себе та навколишнього світу в інформаційному світі, який постійно ускладнюється.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато сучасних дослідників, серед яких – Г. Андреева, Е. Белінська, Н. Іванова, Н. Лебедева, М. Козлов, В. Павленко й інші, звертають увагу на те, що відбувається втрата меж і цінностей, які були стійкими, завдяки яким особистість визначає себе, своє місце в соціумі, тобто відбувається так звана криза ідентичності. Як наслідок, виникає нестабільність культури. Узв'язку з цим, зазначає Ю. Рез-

нік та М. Тлостанова, проблема ідентичності є складною та багатомежною для сучасної людини. Її осмислення дає змогу «більш детальне та глибоке розуміння суб'єктності індивіда як у контексті культури та суспільства, так і в складних умовах постсучасності» [3].

Ще Е. Еріксон наголошував на тому, що почуття ідентичності може усвідомлюватися лише в ситуації кризи, коли виникають різноманітні труднощі в самовизначенні, коли ідентичність має протиріччя в результаті зіткнення позитивної та негативної ідентичності, а також у ситуації позитивного переживання власної ідентичності. В інших випадках автор наголошує на неусвідомленості ідентичності [4, с. 20].

Постановка завдання. Головною метою статті є емпіричне дослідження функцій ідентичності в студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття ідентичності пов'язують з ім'ям Е. Еріксона, так як його погляд на розуміння ідентичності є базовою позицією та відправною крапкою для всіх наступних дослідників ідентичності. Ідентичність у розумінні Е. Еріксона є «суб'єктивним почуттям і якістю особистісної самототожності й безперервності, яку можна спостерігати, яке поєднане з певною вірою в тотожність і безперервність деякої картини світу, яка розділяється з іншими людьми» [10]. Ідентичність визначається автором як важлива характеристика цілісності, самостійності та зрілості особистості. Ідентичність – це тотожність самому собі. Мати ідентичність означає мати власний образ себе, який приймається особистістю, у всьому різноманітті відносин особистості до навколишнього світу, почуття адекватності і стабільності володіння особистості власним Я незалежно від внутрішніх і зовнішніх змін, здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, які виникають перед нею на кожному етапі її розвитку. Відповідно до Е. Еріксона, поняття ідентичності присутнє на всьому життєвому циклу людини – вісім основних взаємопов'язаних стадій розвитку, кожна з яких може бути вирішена для подальшого процесу розвитку без перешкод. За Е. Еріксоном, бути ідентичним – означає пережити хронологію власного життя як єдине ціле [5].

Хоча багато дослідників звертають увагу на те, що основу еріксонівського розуміння ідентичності заклали У. Джеймс. У текстах автор використовував цей термін, але називав його характером.

М. Заковоротна вважає, що становлення ідентичності відбувається в процесі важкого вибору між легко набутих Я – скопійованим, запозиченим, і Я, яке створюється власними зусиллями і стараннями [2, с. 12].

У сучасній психологічній науці немає загального погляду на види ідентичності та їх співвід-

ношення. Ми погоджуємося з ідеями науковців І. Губеладзе, Н. Іванова, Д. Леонтьєв, Н. Паттуріна, Г. Теджфел, Дж. Тернер, які, незважаючи на представлену кількість різноманітних видів ідентичності особистості, усе більше акцентують увагу на особистісній і соціальній ідентичності, які, маючи спільні основи функціонування, різняться сутнісною природою.

Виявлені суперечності щодо питання співвідношення цих двох ідентичностей: одні вчені вважають їх взаємодоповнюючими елементами одного цілого (Е. Еріксон, Д. Леонтьєв, Ю. Хабермас), другі підкреслюють первинність соціальної ідентичності (Дж. Брейкуел, І. Губеладзе, Р. Дженкінс), треті визначають у них два полярні конструкти (Г. Теджфел, Дж. Тернер). Ми розглядаємо ідентичність із двох основних ракурсів: *соціальної ідентичності*, яка виражається в усвідомленні та переживанні своєї належності до соціальних груп, спільнот, *особистісної ідентичності*, яка включає в себе набір рис, інших індивідуальних характеристик, що відрізняються постійністю, дають змогу диференціювати індивіда від інших людей, здатністю підтримувати, продовжувати історію власного Я, що зберігає свою цілісність, незважаючи на зміну окремих його компонентів.

Adams and Marshall, у свою чергу, припустили, що ідентичність як соціально-психологічна структура має певні властивості. Це «саморегулювальна система», яка функціонує як така, що спрямовує увагу як певний фільтр обробки інформації; система, що керує враженнями й обирає стратегію поведінки. Крім того, як соціально-психологічну конструкцію ідентичність має власне функціональне призначення. Adams and Marshall запропонували п'ять функцій ідентичності [1; 7, с. 1–14].

Структурна функція ідентичності. Вона забезпечує визначеність, упорядкованість власного «Я», усвідомлення себе як незалежної та унікальної особистості. Ця функція відповідає за зниження тривожності й переживань щодо себе. Розвиток цієї функції сприяє підвищенню почуття власної гідності й самоприйняття особистості.

Гармонійна функція ідентичності забезпечує послідовність, узгодженість і гармонію між цінностями, переконаннями й обов'язками особистості. Ця функція відповідає за використання особистістю більш здорових та адаптивних механізмів захисту для забезпечення узгодженості між цінностями, переконаннями й обов'язками особистості. Розвиток цієї функції сприяє вирішенню внутрішніх конфліктів, гармонійності й удосконаленню особистості.

Цільова функція ідентичності. Забезпечує цілепокладання та побудову певної моделі поведінки особистості. Ця функція відповідає за цілеспрямованість і самомотивованість людини Blustein & Palladino, а також за зміст

і напрям обов'язків, цінностей і цілей. Розвиток цієї функції сприяє кращому усвідомленню цілей, виробленню певної стратегії поведінки, що сприятиме активному їх досягненню.

Орієнтовна функція ідентичності забезпечує надання здатності розпізнавати потенціал у вигляді майбутніх можливостей та альтернативних виборів особистості. Ця функція відповідає за майбутню орієнтацію, де мета зумовлюється контекстом досягнення усвідомлення себе можливого. Розвиток цієї функції сприяє вихованню конгруентності між усвідомленням себе теперішнього і майбутнього.

Самоконтролююча функція ідентичності забезпечує зміст самоконтролю та вольової регуляції особистості. Ця функція відповідає за певний локус контролю людини та її сумлінність. Розвиток цієї функції сприяє зменшенню зовнішнього локусу контролю, що сприяє збільшенню впевненості в самоконтролі власного життя, а також підвищенню сумлінності, що сприяє організованому та планомірному вирішенню завдань [1; 8, с. 361–389].

За своєю сутністю самі функції можуть розглядатися як частина того, що Еріксон називав «оптимальне почуття ідентичності» [1; 4, с. 83].

Оптимальне почуття ідентичності переживається як приємне й легке відчуття психосоціального благополуччя. Його найбільш очевидним вираженням є відчуття себе «у своїй тарілці» й внутрішня впевненість у визнанні з боку авторитетів.

Serafini, Maitland & Adams у 2006 році вдосконалили The Functions of Identity Scale, яка вивчає сформоване й синтезоване відчуття власної особистості. Основна увага приділяється внутрішній роботі ідентичності: які функції ідентичності працюють, а не як вона сформована. Теоретично функції структури ідентичності намагаються описати, як саме ідентичність забезпечує індивідів почуттям структури, з яким вони розумітимуть саморелевантну інформацію, відчуття гармонії між обраними якостями, віруваннями й обов'язками, майбутню орієнтацію, де мета зумовлюється контекстом досягнення усвідомлення себе можливого та виховання себе теперішнього і майбутнього, орієнтування на активне досягнення цілей, які співвідносяться з установленим почуттям власного самоконтролю, вольової регуляції в процесі встановлення та досягнення цілей, рухаючись до майбутніх планів та аналізуючи здобутий досвід у самоактуальний спосіб [1; 8, с. 378].

Остання версія The Functions of Identity Scale розроблена Serafini, Maitland & Adams складається з п'яти субшкал, кожна вимірює одну з п'яти запропонованих функцій ідентичності. Респонденти відмічають, який пункт відповіді найкраще їх характеризує: 1 – ніколи; 2 – рідко; 3 – іноді; 4 – часто; 5 – завжди. Відповіді підсу-

мовуються для кожної субшкали функції, формуючи 5 сум функцій для кожного індивіда. Ця шкала складається з п'яти факторів: структури, гармонії, цілей, майбутнього та самоконтролю. Кожна вимірюється трічі. 5-факторна модель порівнюється з моделлю, що складається з одного фактора функції загальної ідентичності й включає в себе 15 кінцевих пунктів. Результати показали, що 5-факторна модель статистично сильніше підтримує теоретичне поняття 5 функцій ідентичності [1; 8, с. 382].

Звертаючи увагу на результати дослідження Adams & Marshall, необхідно зазначити, що додатково визначено відносно значення кожної функції ідентичності для індивідів. Відповідно, перша функція – структурна, проявляється більш високою самооцінкою, самоприйняттям, позитивним самосприйняттям власного тіла. Друга функція – гармонійна, проявляється в соціальній та академічній успішності. Третя функція – цільова, проявляється в самостійності й цілепокладанні. Четверта функція – самоконтролююча, проявляється вільною волею та протистоянням зовнішнім впливам. І п'ята функція – майбутнє, проявляється більшою успішністю, більш чіткими й усвідомленими кар'єрними цілями, прагненнями та майбутнім визначенням [1; 7, с. 14].

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2015–2017 рр. на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» і на базі комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. На різних етапах дослідження взяли участь 250 студентів віком від 19 до 23 років, з них 118 – жіночої статі (47,2%), 132 – чоловічої статі (52,8%).

Аналіз рівня сформованості функцій ідентичності студентів здійснювався за опитувальником вивчення функцій ідентичності The Functions of Identity Scale, розробленим Serafini, Maitland & Adams, який спрямований на вивчення структурно-функціональних особливостей ідентичності студентів та оцінювання функцій ідентичності, а саме: структурної, гармонійної, цільової, орієнтованої, самоконтролюючої функцій.

За допомогою методики В. Семиченко маємо можливість запропонувати рівні кожної функції ідентичності:

- високий рівень характеризує студентів, у яких функція сформована достатньо. Кількісні показники коливаються від 11 до 15 балів;
- середній рівень визначає студентів, у яких функція сформована на недостатньому рівні. Кількісні показники за опитувальником оцінюються від 6 до 10 балів;
- низький рівень притаманний студентам, у яких функція практично не сформована. Кількісні показники за методикою оцінюються від 1 до 5 балів.

Рівень сформованості функцій ідентичності студентів

Функції ідентичності студентів	Рівень сформованості (кількість досліджуваних, у %)		
	Високий	Середній	Низький
Структурна	53,6	46,4	0
Гармонійна	78,4	21,6	0
Цільова	73,2	26,8	0
Орієнтовна	56,8	41,6	1,6
Самоконтролююча	82,0	18,0	0

Результати емпіричного дослідження функцій ідентичності студентської молоді представлені в таблиці 1.

Аналізуючи представлені в таблиці дані, можна зробити такі висновки: найбільш сформованою функцією ідентичності в студентів є самоконтролююча, що свідчить про досить високий локус контролю та сумлінність студентів. Тобто більшість студентів схильні відчувати впевненість у самоконтролі власного життя, що сприяє організованому й планомірному вирішенню завдань. Дещо менш вираженою є цільова функція, яка забезпечує цілеспрямованість і самомотивованість студентів. Ще менш вираженою є орієнтовна функція ідентичності, що забезпечує надання здатності розпізнавати потенціал у вигляді майбутніх можливостей та альтернативних виборів особистості. Найменш сформованою є структурна функція, яка забезпечує визначеність і впорядкованість власного «Я», усвідомлення себе як незалежної та унікальної особистості. Також варто зазначити, що 1,6% студентів мають низький рівень сформованості орієнтовної функції ідентичності. За іншими функціями ідентичності студентів із низьким рівнем немає.

Результати аналізу показали (див. таблицю 1), що рівень сформованості структурної функції ідентичності студентів виражений так: дещо більше ніж половина респондентів належить до високого рівня (53,6%), тобто більше ніж половина студентів відчуває почуття власної гідності та приймає себе, а інші 46,4%, які мають середній рівень, можуть іноді відчувати певну тривожність і переживання щодо себе. Низький рівень відсутній. У таблиці 1 показано, що рівень сформованості гармонійної функції ідентичності студентів представлений так: більшість респондентів за цією функцією ідентичності належить до групи з високим рівнем сформованості (78,4%), тобто майже 80% студентів відчувають послідовність, узгодженість і гармонію між власними цінностями та переконаннями. До середнього рівня сформованості належать 21,6% досліджуваних, які можуть мати певні внутрішньоособистісні конфлікти щодо власних цінностей і переконань. І жоден із респондентів не належить до низького рівня сформованості гармо-

нійної функції ідентичності. Результати аналізу сформованості цільової функції ідентичності показали, що найбільша кількість респондентів належить до високого рівня сформованості (73,2%). Цей відсоток студентів достатньо усвідомлює власні цілі, виробляє певну стратегію поведінки, що сприяє активному їх досягненню. Середній рівень сформованості цієї функції ідентичності мають 26,8% досліджуваних. У групу з низьким рівнем сформованості не потрапило жодного з респондентів. Рівень сформованості орієнтовної функції ідентичності виражений так: низький рівень сформованості охоплює 1,6% вибірки, середній рівень сформованості цієї функції ідентичності мають 41,6% респондентів, які неповною мірою здатні розпізнавати потенціал у вигляді майбутніх можливостей. До високого рівня сформованості належать 56,8% досліджуваних. Дещо більше ніж половина студентів відчуває конгруентність між усвідомленням себе теперішнього та майбутнього. У таблиці 1 показано, що рівень сформованості самоконтролюючої функції ідентичності студентів представлений так: більшість респондентів за цією функцією ідентичності належить до групи з високим рівнем сформованості (82%), тобто більшість студентів упевнені в самоконтролі власного життя. До середнього рівня сформованості належать 18% досліджуваних. І жоден із респондентів не належить до низького рівня сформованості самоконтролюючої функції ідентичності. Отже, серед основних функцій ідентичності студентів превалює самоконтролююча функція ідентичності, що передбачає високий рівень локусу контролю особистості, її вольової регуляції, які сприяють організованому та планомірному вирішенню поставлених перед студентами завдань.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, особистісна ідентичність включає в себе набір рис та інших індивідуальних характеристик, які відрізняються постійністю й дають змогу зберігати цілісність власного Я, незважаючи на зміну окремих його компонентів у часі та різних сферах діяльності.

Соціальна ідентичність характеризується як переживання й усвідомлення своєї належності до соціальних груп, спільнот.

Ідентичність – це система, що керує враженнями й обирає стратегію поведінки. Крім того, як соціально-психологічна конструкція ідентичність має своє власне функціональне призначення.

Серед функцій ідентичності студентів найбільш сформованою є самоконтролююча, що свідчить про досить високий локус контролю та сумлінність студентів.

Найменш розвиненою є структурна функція ідентичності, що свідчить про недостатню визначеність і впорядкованість власного «Я» студентів, усвідомлення себе як незалежної та унікальної особистості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальше її вивчення може здійснюватися в напрямі поглибленого вивчення особливостей функцій ідентичності на різних етапах онтогенезу, формування функцій ідентичності особистості з урахуванням впливу різноманітних чинників тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Джаббарова Л.В. Функції ідентичності та засіб їх вивчення. *Інноваційні наукові дослідження в сфері соціології, психології та політичних наук* : матеріали Міжнародної науково-практичної конферен-

ції (Sladkovicovo, 10–11marec 2017). Sladkovicovo, Slovak Republik, 2017. С. 61–64.

2. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты : автореф. дисс. ... докт. философ. наук. Ростов-на-Дону, 1999.

3. Резник Ю.М., Тлостанова М.В. Заключение. Современный человек в поисках идентичности: утрата и обретение идентичности. С. 414.

4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Флинта, 2006. 342с.

5. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург, 1996.

6. Adams, G.R. Psychosocial Resources in First-Year University Students: *The Role of Identity Processes and Social Relationships Journal of Youth and Adolescence*. 2006. Vol. 35. № 1. P. 81–91.

7. Adams G.R., Marshall S. Developmental social psychology of identity: understanding the person in context. *Journal of adolescence*. 1996. № 19. С. 1–14.

8. Serafini T.E., Adams G.R. Functions of identity: scale construction and validation. *Identity: an international journal of theory and research*. 2006. № 2 (4). С. 361–389.

9. Cote J.E. Age-Related Differences in Identity Style. *A Cross-Sectional Analysis Current Psychology*. 2008. № 27. P. 205–215.

10. Erikson E. Psychosocial Identity In.: A Way of Looking at Things. Selected Papers Ed. By S. Schlein. N.Y., 1995.

МОВНИЙ БАР'ЄР ЯК КЛЮЧОВА ПЕРЕПОНА АДЕКВАТНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

LANGUAGE BARRIER AS A KEY BARRIER TO ADEQUATE ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF FOREIGN STUDENTS IN MEDICAL EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINIAN SOCIETY

У статті розглядається роль мовного бар'єру як ключової перепони адекватної адаптації та соціалізації іноземних студентів у медичному освітньому просторі українського суспільства. Протягом останніх років в Україну прибувають для отримання вищої медичної освіти іноземні студенти більше ніж із 130 країн. Адаптація студентів до навчання в навчальному закладі вищої освіти є складним і багатогранним процесом, а його успішність залежить від низки зовнішніх і внутрішніх чинників. Адаптація до нових умов на побутовому рівні відбувається відносно швидко, а от усе, що стосується засвоєння професійних знань у межах освітнього простору, може займати досить тривалий період часу. Метою роботи є дослідження значимості мовного бар'єру як вірогідної ключової перепони успішності навчання та адекватної адаптації й соціалізації іноземних студентів у медичному освітньому просторі Українського суспільства. Дослідження проведені на базі факультету підготовки іноземних студентів Української медичної стоматологічної академії шляхом анкетування студентів російськомовного та англійськомовного навчання першого, третього й шостого курсів. Усього в дослідженні взяли участь 213 студентів у період 2017–2018 навчального року. Для визначення рівня соціальної адаптації проводилося анкетування за адаптованим тестом Л.В. Янковського російською та англійською мовами. У роботі використані статистичні дані показників успішності студентів залежно від мови викладання. Аналіз динаміки соціальної адаптації студентів-іноземців в освітньому та соціальному просторі Українського суспільства показав, що група студентів російськомовного навчання демонструє кращі значення рівня соціальної адаптації порівняно зі студентами англійськомовного навчання, що можна пояснити більш успішним подоланням мовного бар'єру передусім в умовах побуту й культурного середовища, що також позитивно відображається на успішності навчання.

Ключові слова: студенти-мігранти, мовний бар'єр, соціальна адаптація.

The article considers the role of the language barrier as a key obstacle to adequate adaptation and socialization of foreign students in the medical educational space of Ukrainian society. In recent years, foreign students from more than 130 countries have been coming to Ukraine to receive higher medical education. Adaptation of students to study in higher education is a complex and multifaceted process, and its success depends on a number of external and internal factors. Adaptation to new conditions at the household level is relatively fast, but everything related to the acquisition of professional knowledge within the educational space can take quite a long period of time. The aim of the work was to study the significance of the language barrier as a probable key obstacle to academic success and adequate adaptation and socialization of foreign students in the medical educational space of Ukrainian society. The research was conducted on the basis of the faculty of training foreign students of the Ukrainian Medical Dental Academy by questioning students of Russian and English first, third and sixth year students. A total of 213 students took part in the study in the 2017–2018 academic year. To determine the level of social adaptation, a survey was conducted according to the adapted test of Yankovsky LV in Russian and English. The statistical data of student performance indicators depending on the language of instruction were used in the work. Analysis of the dynamics of social adaptation of foreign students in the educational and social space of Ukrainian society showed that a group of Russian-speaking students shows better values of the level of social adaptation compared to English-speaking students, which can be explained by more successful overcoming of the language barrier and cultural environment, which also has a positive effect on learning success.

Key words: migrant students, language barrier, social adaptation.

УДК 376.68:378.14;159.953.5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.41>

Катрушова Л.О.

аспірант кафедри загальної, вікової та практичної психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що на цьому етапі існування Українського суспільства, коли освітній простір прогресивно поповнюється студентами-мігрантами, виникла необхідність більш поглибленого дослідження причин соціальної дисадаптації студентів-іноземців в умовах Українського освітнього простору. Протягом останніх років в Україну прибувають для отримання вищої медичної освіти іноземні студенти більш ніж із 130 країн. Переважно це

студенти з країн Арабського сходу, Індії, Ірану, Китаю, Малайзії, Молдови, Туреччини й Узбекистану. Особливості морально етичних норм етнічних груп, культурних цінностей, традицій і звичаїв, систем віросповідання – усе це накладає свій відбиток на психологічний стан студента, який опинився в новому для нього мовному, соціальному, політичному та економічному середовищі. Адаптація до нових умов на побутовому рівні відбувається відносно швидко, а от усе, що стосується засвоєння

професійних знань у межах освітянського простору, може займати досить тривалий період часу [3, с. 35; 10, с. 47]. Роль мовного бар'єру в цьому процесі недостатньо досліджена, мало висвітлена в літературі та потребує більш детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Адаптація студентів до навчання в навчальному закладі вищої освіти є складним і багатограним процесом, а його успішність залежить від низки зовнішніх і внутрішніх чинників [1, с. 42; 4, с. 7; 7, с. 31; 8, с. 147]. Одним із провідних чинників адекватної адаптації та соціалізації іноземних студентів є висока функціональна спроможність другої сигнальної системи, що нівелює мовний бар'єр і сприяє успішності навчання, адаптації та соціалізації [1, с. 74; 5, с. 69]. Це зумовлює необхідність поглибленого дослідження проблем дисадаптації, так як ефективна професійна підготовка майбутнього лікаря не може здійснюватися без високого ступеня асиміляції студента в навчальний процес [2, с. 175; 4, с. 8].

Згідно з І.П. Павловим, у людей існує дві сигнальні системи подразників: перша – це безпосередній вплив внутрішнього та зовнішнього середовища на різні рецептори (ця система присутня також в інших істот), друга сигнальна система – система мовних знаків, символів (письмових чи усних), які викликають у людини такі самі реакції, як і реальні об'єкти, що цими символами позначені. Причому лише незначна частина цих слів маніфестує сенсорні впливи на людину. Робота другої сигнальної системи полягає насамперед в аналізі й синтезі узагальнених мовних сигналів [9, с. 73]. Єдина сигнальна система у тварин і перша в людини забезпечують відображення дійсності у вигляді безпосередніх чуттєвих образів. Це «то, что мы имеем в себе впечатление, ощущение и представление от окружающей внешней среды, как общеприродной, так и нашей социальной, исключая слово, слышимое и видимое» [9, с. 146].

Найбільш яскравим прикладом значимості другої сигнальної системи для соціалізації особи в суспільстві, плідної співпраці, навчання тощо є біблійний переказ міфу про Вавилонську башту, який викладений в 11 розділі книги Буття (Бут. 11:1–9). Цей приклад загальноновідомий і не потребує детального опису.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити значимість мовного бар'єру як вірогідної ключової перепони успішності навчання та адекватної адаптації й соціалізації іноземних студентів у медичному освітньому просторі Українського суспільства.

Матеріал і методи. Для досягнення поставленої мети проведені дослідження на базі факультету підготовки іноземних студентів Української медичної стоматологіч-

ної академії шляхом анкетування студентів російськомовного й англомовного навчання першого, третього та шостого курсів. Усього в дослідженні взяли участь 213 студентів у період 2017–2018 навчального року. Анкетування проводилося за адаптованим тестом Л.В. Янковського [6, с. 31; 12, с. 206] російською та англійською мовами. Для тестування першокурсників російськомовного навчання використані тести, перекладені рідною мовою студента. Так як психологічні тести потребують глибокого знання мови для правильного розуміння нюансів поставлених тестових запитань, то розраховувати на достовірні відповіді під час тестування студентів-іноземців першого курсу навчання за допомогою російськомовних тестів не доводиться. Це продемонстрували наші попередні дослідження, коли ідентичні тести російською мовою та рідною мовою студента-першокурсника дали незіставні результати. Ми виражаємо подяку клінічним ординаторам-іноземцям УМСА як носіям мови за допомогу в перекладі задіяних у дослідженнях психологічних тестів мовами основних етнічних груп студентів, що навчаються в Академії. Аналіз успішності навчання студентів проводили за контрольним іспитом «КРОК 1» і «КРОК 2».

Виклад основного матеріалу дослідження. Останніми роками у зв'язку з глобальними соціально-економічними системними змінами у світі та зростаючими темпами міждержавної освітянської міграції молоді інтерес до проблем соціальної адаптації широкіх контингентів студентської молоді в нових умовах «чужого» суспільства не тільки не втрачає своєї актуальності, а й постійно зростає. Освітньою міграцією називають переважно тимчасове переселення, що триває від кількох місяців до кількох років й має на меті навчання за межами адміністративно-територіальної одиниці постійного проживання [11, с. 131].

Дослідження прогнозованих вірогідних проблем, пов'язаних із дезадаптацією студентів-іноземців у медичному освітньому середовищі України, важливо розпочинати з аналізу механізмів виникнення проблемних ситуацій адаптації, що можуть призводити до девіантності поведінкових реакцій особи.

Адаптація людини в широкому розумінні цього терміна є дуже важливе поняття в різних наукових підходах, так як здатність пристосуватися до навколишнього середовища (біологічного, соціального, етнічного) необхідна в усіх сферах життя. Адаптація особи в будь-якому середовищі – це складний багатоплановий процес, що може вносити зміни в різні системи організму людини й залежить від рівня впливу чинника та терміну його дії. А так як освітянська міграція – процес довготривалий, який розтягується на роки (для студен-

тів-медиків це 6–8 років), то процеси адаптації торкаються глибоких механізмів регуляторних процесів з перебудови динамічного стереотипу реагування на різноманітні чинники середовища перебування особи [4, с. 3].

Згідно з класифікацією, адаптація підрозділяється на біологічну, соціальну, етнічну та психологічну. Соціально-психологічна адаптація передбачає пристосування однієї чи декількох осіб до соціального середовища, яке пред'являє вимоги і ставить умови співіснування за визначеними критеріями, що дає особі змогу досягти мети без порушення морально-етичних принципів існування суспільства. Це особливо значимо в умовах освітянської міграції, так як включає пристосування до навчання, до стосунків з іншими людьми, до нового культурного та релігійного оточення.

Під час освітянської міграції важливим видом адаптації є етнічна, яка розглядається як підвид соціальної адаптації, що включає пристосування окремих етнічних груп до середовища регіонів їх розселення в нових умовах, причому мова йде як про соціальні, так і про погодно-кліматичні умови. Це найбільш своєрідний вид адаптації, який спричиняють відмінності в мовно-культурній, політичній, економічній та інших сферах.

Окремо варто відмітити психологічну адаптацію, яка зараз є найважливішим соціальним критерієм, що дає змогу оцінювати особу як у сфері взаємовідношень, так і у сфері професійної стабільності. Залежить психологічна адаптація від багатьох мінливих чинників, до

яких належать мотивація, мовний бар'єр, особливості характеру, соціальне оточення, віроповідання тощо.

Виходячи з вищевикладеного, можна окреслити провідні вектори, що сприяють адекватній адаптації та соціалізації студентів-іноземців в умовах українського суспільства під час освітянської міграції.

Особистісно-мотиваційне ставлення до ЗВО та навчання: бажання (чи небажання) приймати навчальні завдання, виконувати завдання педагога, іншими словами, навчатися. Прийняття навчального завдання: розуміння завдань, поставлених педагогом; бажання їх виконувати; прагнення до успіху чи бажання уникнути невдачі. У цьому ракурсі надзвичайно важливим є подолання **мовного бар'єру**, так як навчання неможливе без глибокого розуміння інформації, що надається як усно, так і в друкованому вигляді. Для студента-медика це особливо важливо, так як, окрім засвоєння матеріалу, що викладається українською, російською чи англійською мовами (залежно від профілю підготовчого відділення), обов'язковим є вивчення латинської мови й термінології. А цю ситуацію можна розглядати як подвійне навантаження на спроможність подолання мовного бар'єру. Також важливим є те, що за процесом засвоєння інформації йде її осмислення, асоціативний аналіз і синтез відповіді на поставлене завдання (проведення диференціального діагнозу, складання плану лікування, медичне прогнозування наслідків розвитку хвороби, вірогідність ускладнень тощо).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика показників успішності студентів Української медичної стоматологічної академії залежно від мови викладання

Екзамен		К-сть студентів	Середній показник успішності за тестами
Крок 1 (3 курс)	рос. мова	36	50,8%
	англ. мова	33	59,8%
Крок 2 (6 курс)	рос. мова	34	76,2%
	англ. мова	31	72,6%

Таблиця 2

Порівняльна оцінка показників соціальної адаптації студентів-мігрантів УМСА залежно від мови викладання та часу перебування в новому соціокультурному середовищі (тест Л.В. Янковського) [12, с. 206]

Курс навчання Мова навчання/ к-сть респондентів	1 курс		3 курс		6 курс	
	рос. мова (42)	англ. мова (37)	рос. мова (36)	англ. мова (33)	рос. мова (34)	англ. мова (31)
Шкала адаптивності	4,3 ± 0,3	2,6 ± 0,2	7,3 ± 1,8	5,4 ± 0,6	12,6 ± 1,3	9,2 ± 0,8
Шкала конформності	5,6 ± 0,5	4,3 ± 0,6	8,6 ± 0,7	6,1 ± 0,5	11,3 ± 1,7	8,4 ± 0,9
Шкала інтерактивності	5,9 ± 0,8	4,7 ± 0,5	8,3 ± 1,2	6,4 ± 0,7	12,7 ± 1,4	9,7 ± 1,1
Шкала депресивності	12,3 ± 2,1	13,3 ± 1,9	10,6 ± 1,4	12,2 ± 1,2	7,4 ± 0,9	10,5 ± 0,9
Шкала ностальгії	13,4 ± 2,4	15,3 ± 2,3	12,2 ± 0,9	13,5 ± 1,2	6,6 ± 0,9	8,7 ± 0,7
Шкала відчуженості	13,3 ± 2,1	14,6 ± 2,8	10,4 ± 1,1	12,3 ± 1,6	7,3 ± 0,8	10,3 ± 1,0

Примітка: високий рівень – якщо показник суми балів перевищує 12; середній рівень – від 6 до 12; низький рівень – менше ніж 6 балів.

Одним із провідних критеріїв адекватної адаптації студентів в освітньому просторі є показники успішності навчання – поточна успішність, результати підсумкових модульних контролів, результати екзаменів. Але для медичних ЗВО України найбільш об'єктивними критеріями вважаються контрольні іспити «КРОК 1» і «КРОК 2», які проводяться центром тестування при МОЗ України.

Представлені в таблиці 1 дані демонструють значні відмінності показників успішності за результатами 3 і 6 років навчання студентів залежно від мови викладання. Суттєво більш низький (на 9% після 3-х років навчання) якісний показник успішності в групі студентів із російськомовним викладанням можна пояснити недостатнім подоланням мовного бар'єра студентами-іноземцями. Однак після 6 років навчання показники успішності студентів значно покращуються, причому в групах російськомовного викладання вони на 3,6% вищі, ніж у групах англomовного викладання.

Шкали адаптивності, конформності й інтерактивності містять інформаційний складник позитивного розвитку соціальної адаптації, так як свідчать про особисту задоволеність, позитивне ставлення до оточення, відчуття соціальної та фізичної захищеності; прагнення за будь-яких умов підтримувати взаємини з людьми; орієнтацію на соціальне схвалення; демонструють активне входження в нове соціальне середовище; настроєність на розширення соціальних зв'язків; спрямованість на співробітництво; контроль над власною поведінкою з урахуванням соціальних норм. Як впливає з даних таблиці 2, спостерігається стійка односпрямована тенденція підвищення показників за вказаними шкалами в обох групах спостереження з плином часу. Після трьох років навчання ці показники піднімаються з рівня «низький» до рівня «середній», а після шести років – до рівня «високий» статистично вірогідно в групі російськомовного навчання за шкалами адаптивності й інтерактивності ($P < 0,01$). Однак залишаються в межах рівня «середній» у групі спостереження англomовного навчання. Таке відставання процесу соціалізації англomовних студентів в умовах українського суспільства можна пояснити наявністю мовного бар'єру поза межами освітнього простору (в побуті, культурному середовищі тощо).

Високі показники за шкалами репресивності, ностальгії та відчуженості характеризують негативний вектор соціалізації, а саме говорять про дисгармонію особистості, утрату зв'язку з культурним середовищем рідного суспільства, відчуття, що людина «не на своєму місці», характерні меланхолія, спустошеність, відчуття безпритульності, неприйняття нового соціуму; низька самооцінка; невідповідність домагань і реальних можливо-

стей; незадоволення своїм статусом, неспроможність задовольнити свої потреби, паніка, безпомічність, відчуття покинутості. Згідно з даними таблиці 2, на початковому етапі входження студентів-іноземців в освітній простір українського суспільства показники за вищевказаними шкалами демонструють високе значення рівня дисадаптації (сума балів перевищує значення 12). Проте в процесі навчання відбувається прогрес соціальної адаптації, про що свідчить зниження показників до рівня «середній». Однак навіть після шести років навчання показники за шкалами депресивності, ностальгії та відчуженості не виходять за рамки середнього рівня в обох групах спостереження. Можна відмітити, що група студентів російськомовного навчання демонструє дещо кращі значення рівня соціальної адаптації порівняно зі студентами англomовного навчання, що можна пояснити більш успішним подоланням мовного бар'єру передусім в умовах побуту та культурного середовища.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз динаміки соціальної адаптації студентів-іноземців в освітньому й соціальному просторі Українського суспільства показав, що група студентів російськомовного навчання демонструє кращі значення рівня соціальної адаптації порівняно зі студентами англomовного навчання, що можна пояснити більш успішним подоланням мовного бар'єру передусім в умовах побуту та культурного середовища, що також позитивно відображається на успішності навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агличева І.В. Комплексное исследование особенностей личностной адаптации студентов ВУЗа : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Ставрополь, 2006. 233 с.
2. Албитова К.П. Социальная адаптация студентов ВУЗа на основе педагогической поддержки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Улан-Удэ, 2015. 258 с.
3. Белов В.В., Корзунин В.А. Психологическое сопровождение личностного развития студентов в ВУЗе. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2015. Т. 5. № 4. С. 33–45.
4. Гречкина Л.Ю. Изучение процессов адаптации студентов вуза. *Вестник БГУ*. 2017. Вып. 1. С. 3–9.
5. Грушевський В.О. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. 2014. № 2.12. С. 67–72.
6. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.Я. Методика исследования адаптированности студентов в вузе. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 2. С. 27–46.
7. Маклаков А.Г., Головешкин И.Д. Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной среде ВУЗа. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2011. № 3. С. 29–37.

8. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : : Фенікс, 2013. 540 с.
9. Павлов И.П. Полн. собр. соч. Москва, 1951. Т. 3. Кн. 2. С. 345.
10. Раднаева М.В., Шибанова Ю.В. К вопросу адаптации студентов на начальном этапе обучения в ВУЗе. *Вестник БГУ*. 2016. Вып. 1. С. 44–49.
11. Ровенчак О. Визначення та класифікації міграцій: наближення до операційних понять. *Політичний менеджмент*. 2006. № 2 (17). С. 127–139.
12. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. Санкт-Петербург, 2004. С. 206–211.

ОСОБЛИВОСТІ ЗДОРОВОЇ ПОВЕДІНКИ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

PECULARITIES OF HEALTHY BEHAVIOUR IN YOUTH ENVIRONMENT: GENDER ASPECT

У статті розглядається популярне питання нашого сьогодення – здоров'я особистості, що набуває все більшого значення в житті кожної людини та суспільства в цілому. Оскільки здоров'я людини є досить складним феноменом і динамічним явищем, то постає актуальне питання про дослідження та виявлення механізмів, які орієнтують людину на здоровий спосіб життя, здорову поведінку, пропагують превентивну поведінку, особливо серед дітей і юнацтва. Відзначається, що збереження й зміцнення здоров'я молодого покоління є важливою проблемою й турботою будь-якої сім'ї, держави та справедливо вважається багатством нації, яка покладає надії в подальшому прогресивному розвитку на своїх нащадків. Знання й ставлення до здоров'я є ключовим фактором, який визначає ставлення людини до свого життя.

Обґрунтовано методологію здійснення психологічного дослідження особливостей гендерного аспекту здорової поведінки в молодіжному середовищі. Для цього були обрані методики, що досліджують такі параметри, як-от: загальний показник схильності до порушення здорового способу життя й окремих його параметрів; індивідуальні особливості особистості й психічних станів; рівень здійснення свідомого самоконтролю й саморегуляції власної поведінки, думок і почуттів; специфіка дії механізмів психологічного захисту.

Висвітлено й проаналізовано емпірично досліджені гендерні особливості здорової поведінки дівчат і хлопців. Визначено, як вони бачать здоров'я та здоровий спосіб життя, який спосіб життя вони ведуть, які параметри здорового способу життя вони порушують. Описано в порів'язанні уявлення юнаків і дівчат про здорову поведінку, те, як гендерні стереотипи впливають на їхню повсякденну поведінку стосовно власного здоров'я. Встановлено, що в цілому молодь має правильне, адекватне уявлення про життєвий зміст понять «здоровий спосіб життя» і «нездоровий спосіб життя» з їхніми соціально-психологічними наслідками. Наголошено на необхідності здійснення заходів пропагування психогігієнічного виховання та здорового способу життя серед молоді через засоби масової інформації й такі соціальні інститути, як сім'я, друзі, ровесники та інші.

Ключові слова: здоров'я, молодь, психологічне здоров'я, здоровий спосіб життя, гендерні стереотипи, пропаганда ЗСЖ, психогігієнічне виховання.

The article deals with the popular question of our present – health of personality, which is gaining increasing importance in life of each person and society in general. Since human health is a rather complex phenomenon and a dynamic process, the actual question about the research arises. This refers to identification of mechanisms that orient person to a healthy lifestyle, healthy behavior, and promote preventive behavior, especially among children and young people. It is noted that the preservation and strengthening of the younger generation health is an important problem and care of any family, state, and is fairly considered the wealth of the nation, which puts hopes for further progressive development on their descendants. Knowledge and attitude to health are the key factors in determining a person's attitude to life. The methodology of the psychological study of the gender aspect features of healthy behavior in the youth environment is substantiated. For this purpose, methods have been selected that examine such parameters as: the general indicator of predisposition to a violation of a healthy lifestyle and its individual parameters; individual peculiarities of personality and mental states; level of conscious self-control and self-regulation of own behavior, thoughts and feelings; the specifics of psychological protection mechanisms. The gendered features of girls and boys healthy behavior are empirically investigated and analyzed. It is determined how they see health and a healthy lifestyle, what lifestyle do they lead, which parameters of a healthy lifestyle they break. Comparison of girls and boys' idea about healthy behavior and how gender stereotypes affect their everyday behavior in relation to their own health are described. It is established that young people in general have a correct, adequate idea about the meaning of vital concepts "healthy lifestyle" and "unhealthy lifestyle" with their socio-psychological consequences. It was emphasized on the necessity of carrying out measures to promote psycho-hygienic education and healthy lifestyle among young people through mass media and social institutions such as family, friends, peers, and others.

Key words: health, youth, psychological health, healthy lifestyle, gender stereotypes, promotion of healthy lifestyle, psycho-hygienic upbringing.

УДК 159.922.1:159.9.019.4- 053.6 (043.2)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.42>

Марценюк М.О.

к.психол.н., старший викладач
кафедри психології
Мукачівський державний університет

Постановка проблеми. Здоров'я в житті кожної людини та суспільства набуває сьогодні все більшої ваги. Центр профілактичних зусиль сьогодні зміщується з конкретних розладів на загальне зміцнення здоров'я. Все більшого значення набувають дослідження здоров'я в контексті гуманітарних дисциплін,

особливо соціальної психології, яка займається вивченням механізмів, що орієнтують на здоровий спосіб життя, пропагуванням превентивної поведінки.

Показники здоров'я розглядаються в сучасному соціумі як кумулятивні індикатори рівня добробуту суспільства в цілому й окремих

його прошарків. Численні дослідження показують, що стан здоров'я людей в Україні постійно погіршується, тому збереження й зміцнення здоров'я людини є актуальною проблемою й турботою нашої держави.

Видатний український учений М.М. Амосов стверджував, що здоров'я людини є досить складним феноменом і може розглядатися як філософська, соціально-економічна, біологічна, медична, соціально-психологічна категорія, як об'єкт споживання, внесення капіталу, як індивідуальна й суспільна цінність, явище динамічне, системного характеру, яке постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, що своєю чергою також постійно змінюється [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема здоров'я особистості привертає увагу багатьох науковців. Так, серед вітчизняних і зарубіжних дослідників питання, пов'язані з різними аспектами психічного здоров'я, вивчали О.В. Алексєєв (настрій і здоров'я); М.Й. Боришевський (психологія самоактивності й суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи); Б.С. Братусь (аномалії особистості); І.В. Дубровіна (психологічне здоров'я учасників освітнього процесу); Л.Д. Дьоміна, І.О. Ральникова (психічне здоров'я та захисні механізми особистості); Г.В. Ложкін, М.І. Мушкетич, О.В. Наскова, І.В. Толкунова (психологія здоров'я людини); С.Д. Максименко (генетична психологія); Г.С. Нікіфоров (психологія здоров'я); В.М. Панкратов (саморегуляція психічного здоров'я); Д.Д. Федотов (збереження психічного здоров'я); О.В. Хухлаєва (особливості психічного здоров'я студентів); О.Я. Чебикін (проблема емоційної стійкості) та інші. Серед цілого ряду авторських позицій переважають наукові погляди, згідно з якими психологічне здоров'я тлумачиться як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації, адекватного самоприйняття себе та світу. Цієї точки зору дотримуються В. Франкл, А. Маслоу (психологічне здоров'я як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації); А. Адлер, Е. Фромм (міжособистісні стосунки як важливий критерій психічного та психологічного здоров'я), а також С. Москович, К. Ерзміш, які проблему хвороби та здоров'я розглядають через призму теорії соціальних уявлень.

Проблема формування здорового способу життя розкривається в соціальних дослідженнях Т.В. Бондар, О.Г. Карпенко, О.О. Яременко, О.М. Балакиревої, В.С. Фоміна та інших; у психологічних дослідженнях С.Д. Максименка, І.В. Коваль, С.І. Болтівця, О.М. Кокуна, Т.М. Титаренко, Л.І. Лепіхової, О.С. Кляпець, О.Ф. Бондаренка, В.Д. Менделевича, І.Ф. Мягкова, П.І. Сидорова, Т.С. Яценко та ряду інших вітчизняних науковців.

Постановка завдання. Мета нашої роботи полягає в теоретичному аналізі й емпіричному дослідженні особливостей порушень здорової поведінки в молодіжному середовищі, зокрема його гендерного аспекту. Для організації роботи застосовувалися теоретичні методи дослідження (теоретичний аналіз і систематизація науково-теоретичних джерел) й емпіричні методи, зокрема стандартизовані методики «Опитувальник порушень здорової поведінки» О.Л. Луценко й О.Є. Габелкової, тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А.В. Зверькова та Є.В. Ейдман, опитувальник «Міні-мульти» (скорочений багатифакторний опитувальник для дослідження особистості ММРІ в адаптації В.П. Зайцева та В.Н. Козюлі), опитувальник «Індекс життєвого стилю» (Плутчик – Келлерман – Конте), а також статистичні методи оброблення й інтерпретації даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед великої кількості ролей, що їх засвоює людина, для нормальної соціалізації особистості велике значення мають статеві та гендерні ролі. Ці ролі тісно пов'язані з усвідомленням себе представником певної статі з нормативами поведінки, характерної для представників цієї статі. Гендерні ролі не виникають одразу з народженням дитини, вони розвиваються залежно від багатьох умов і факторів протягом людського життя. Цей розвиток має свої закономірності, суперечності. Від нього залежить характер життєвого сценарію людини, стиль життя та стратегії поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Гендер (англ. gender – «стать», від лат. genus – «рід») – соціально-біологічна характеристика, через яку визначаються поняття «чоловік» і «жінка», психосоціальні, соціокультурні ролі чоловіка й жінки як особистостей, на відміну від статі, яка позначає біологічні відмінності, цілісна психічна репрезентація статі, сповнена неповторним динамічним глибинним, когнітивним і поведінковим поняттям жіночого й чоловічого, здобута індивідом у результаті набуття індивідуального гендерного досвіду. Тобто такий соціальний конструктор, що визначає соціальну стать людини [2, с. 132–155]. На відміну від біологічної статі гендер є набором соціально-рольових самоідентифікацій (самовизначень), які можуть збігатися із суто біологічними статево-рольовими стереотипами або суперечити їм [5, с. 299–300].

Гендерна ідентичність – це переживання власної відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерним для представників певної статі (або таким, що приписуються представникам певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією) [2, с. 132–155].

Ми звикли вважати чоловіків і жінок абсолютно різними істотами. Найменшим відмінностям у будові головного мозку представників різних статей учені схильні надавати набагато більшого значення, ніж на те дають право об'єктивні дані. Зазвичай автори праць із психології посилаються на чотири психологічні відмінності між статями: здатність орієнтуватись у просторі, математичні здібності, мовні навички й агресивність.

Як відомо, передумовою конструювання гендеру та гендерної поведінки є гендерні стереотипи – уявлення про якості й норми поведінки чоловіків і жінок. Оскільки кожна людина, незалежно від гендерної приналежності, є індивідуальністю зі своїм набором психологічних якостей і властивостей, співвідношенням маскулітності й фемінності у психіці, розуміння гендерного стереотипу надзвичайно важливо. Це допоможе кожній індивідуальності й суспільству в цілому стати більш продуктивним, гармонійним і розвиватися в будь-якій сфері діяльності.

Гендерні стереотипи формуються, як вважають дослідники, починаючи з раннього дитячого віку, в процесі так званої соціалізації – засвоєння панівних у культурному середовищі уявлень про правильну поведінку, розподіл здібностей і обов'язків тощо. Підсумком соціалізації є засвоєння певної соціальної ролі [4, с. 16–17].

Сучасними українськими науковцями С.Д. Максименко, С.І. Болтівець, І.В. Коваль, О.М. Кокун, Т.М. Титаренко, Л.А. Лепіхова, О.Я. Кляпець було виявлено: гендерні стереотипи сприяють тому, що хлопці схильні,

нерідко нехтуючи своїм здоров'ям, наслідувати «взірці справжніх чоловіків», які нібито обов'язково повинні палити, вживати алкоголь, завжди схильні до невмотивованої агресії та безладних сексуальних зв'язків. На жаль, хлопці не готові брати на себе відповідальність за своє здоров'я й не вважають себе відповідальними за здоров'я своїх близьких, своїх майбутніх нащадків. Тотальний гедонізм, який плекає реклама в засобах масової інформації (далі – ЗМІ), детермінує індиферентне чи навіть вороже ставлення молодих людей до здорового способу життя, в якому вони не бачать жодного сенсу. Дівчата своєю чергою орієнтуються на інші гендерні стереотипи, які штовхають їх до переоцінки ролі зовнішності, «тілесної натури». Саме приваблива зовнішність, молоде тіло можна вигідно продати, за їхньою допомогою можна швидко досягти успіху, заробити багато грошей, зробити кар'єру, знайти собі надійного й довготривалого «спонсора» чи навіть вдало вийти заміж. За таких умов молода жінка часто забуває про почуття власної гідності. Її самоцінність, самодостатність якимось дивним чином викривлюються. Ця ситуація провокує формування настанов на нездоровий спосіб життя, ризиковані контакти. Дівчатам більше притаманна не агресія, як хлопцям, а аутоагресія. Вони готові терпіти, страждати, чекати мовчки, поки щось зміниться на краще, ризикувати своїм здоров'ям знов і знов. Почуття спустошеності, зневіреності живить комплекс жертви, що нерідко сприяє ранньому виникненню психосоматичних розладів [7].

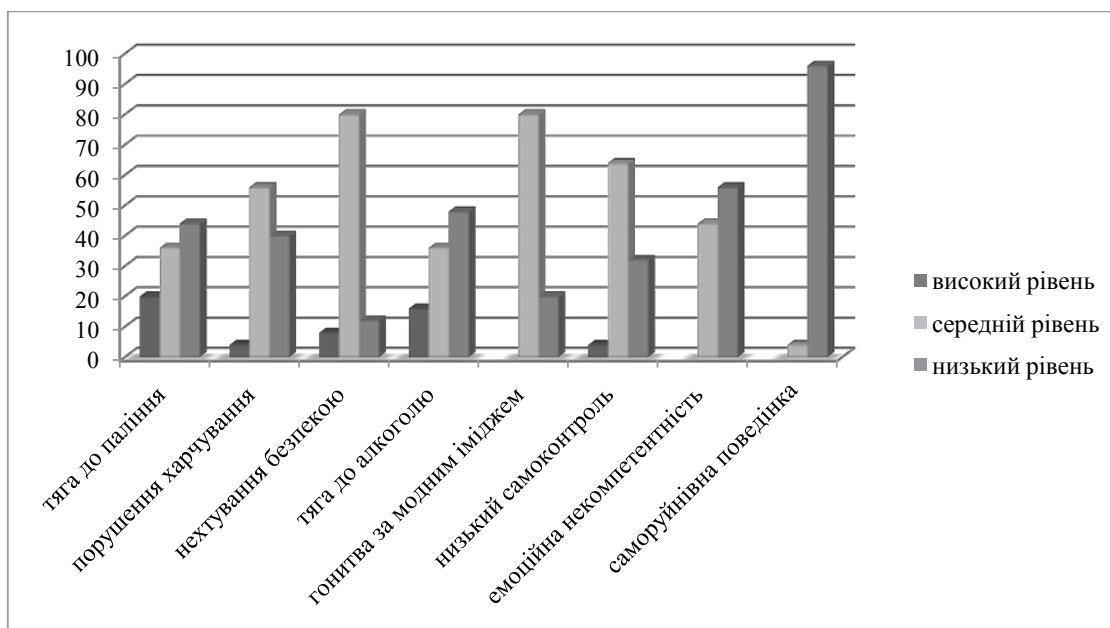


Рис. 1. Показники порушення здорової поведінки в юнаків за методикою «Опитувальник порушення здорової поведінки» О.Л. Луценко й О.Є. Габелкової (у %)

І оскільки нам було важливо дослідити й проаналізувати те, як бачать здоров'я та здоровий спосіб життя юнаки й дівчата, чи є відмінності в їхніх уявленнях про здорову поведінку, як гендерні стереотипи впливають на їхню повсякденну поведінку стосовно власного здоров'я, який спосіб життя вони ведуть,

які параметри здорового способу життя вони порушують і які саме відмінні риси притаманні їм, вибірку дослідження становили юнаки й дівчата 16–19 років в кількості 50 осіб.

Так, за «Опитувальником порушень здорової поведінки» О.Л. Луценко й О.Є. Габелкової було виявлено: хлопцям більше харак-

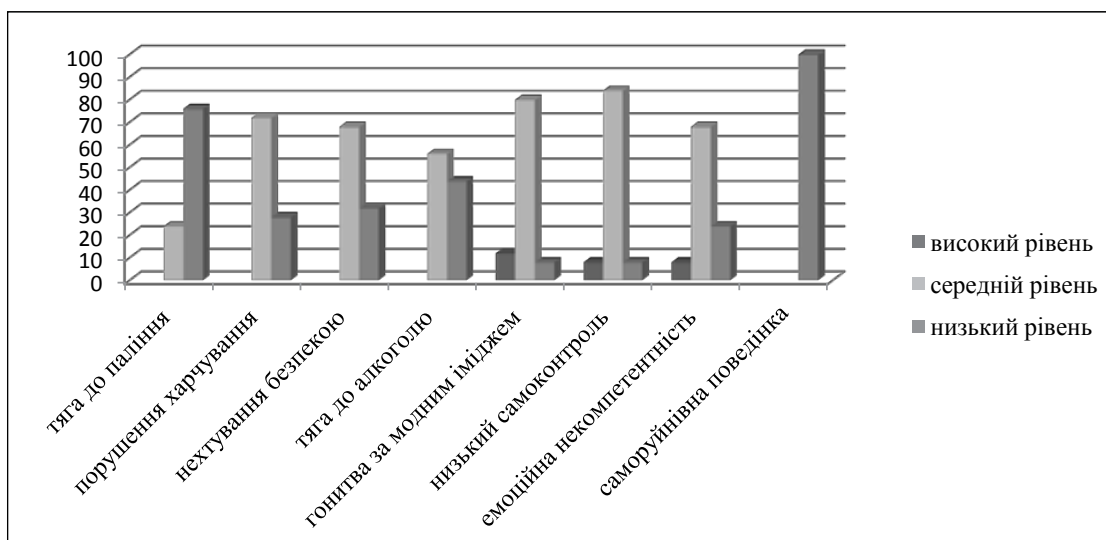


Рис. 2. Показники порушення здорової поведінки в дівчат за методикою «Опитувальник порушення здорової поведінки» О.Л. Луценко й О.Є. Габелкової (у %)

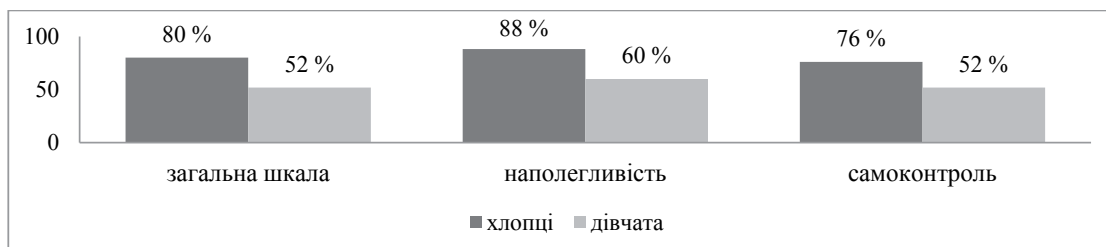


Рис. 3. Результати за методикою «Дослідження вольової саморегуляції» А.В. Зверькова і Є.В. Ейдмана

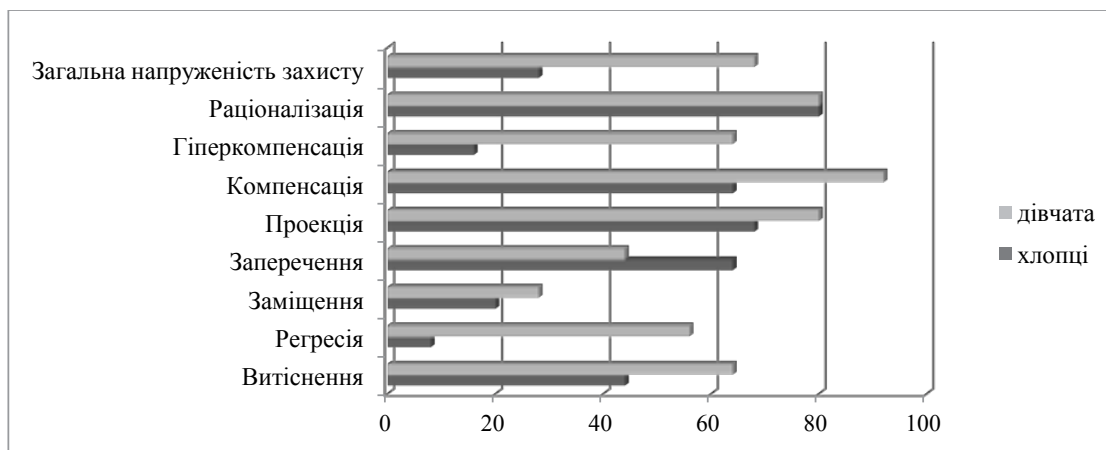


Рис. 4. Результати дослідження за методикою «Індекс життєвого стилю» Плутчика – Келлермана – Конте

терні тяга до алкоголю й паління, нехтування безпекою, саморуйнівна поведінка, що може свідчити про наявність у них нездорової поведінки. Натомість для дівчат є характерними такі порушення: гонитва за модним іміджем, порушення харчування, низький самоконтроль й емоційна некомпетентність, що також може вказувати на порушення ними здорової поведінки, хоча й незначні. Графічне представлення результатів подано на рисунках 1 і 2.

Результати, отримані за тестом-опитувальником «Дослідження вольової саморегуляції», авторами якого є А.В. Зверьков і Є.В. Ейдман, надають нам інформацію про рівень здійснення свідомого самоконтролю та саморегуляції над власною поведінкою, думками й почуттями, дають змогу говорити, що такі риси, як настирність і наполегливість, притаманні 88% досліджуваним хлопцям і лише 60% досліджуваним дівчатам. Це свідчить про те, що хлопці більшою мірою прагнуть до завершення розпочатої справи, ніж дівчата. Щодо такого показника, як самоконтроль, то у хлопців він розвинений краще. Так, 76% хлопців нашої вибірки й лише 52% дівчат виявилися здатними до самоконтролю, регулювання власної поведінки та планування діяльності.

Графічне представлення результатів подано на рисунку 3.

Опитувальник «Міні-мульти» (скорочений багатофакторний опитувальник для дослідження особистості ММРІ в адаптації В.П. Зайцева і В.Н. Козюлі) дав нам можливість дослідити індивідуальні особливості особистості та її психічний стан. Нами було встановлено, що дівчата більше, ніж хлопці схильні до іпохондричних, істеричних, паранояльних і депресивних станів, що може свідчити про їхню підвищену емоційність, психічну вразливість і нестійкість. Для кращого сприймання отримані результати було переведено у відсотки й наочно представлено в таблиці 1.

За опитувальником «Індекс життєвого стилю» Плутчика – Келлермана – Конте було визначено, що в дівчат, імовірно, частіше спрацьовують захисні механізми психіки, ніж у хлопців, оскільки й загальна напруженість захисту в них теж значно різниться. Так, у хлопців загальна напруженість захисту становить 29%, а в дівчат – 68%. У дівчат було виявлено набагато вищий рівень проявів гіперкомпенсації, регресії, витіснення й заміщення. Натомість у хлопців значно вищий рівень прояву заперечення. Цікаво, що такий механізм, як раціоналізація, однаковою мірою притаманний як дівчатам, так і хлопцям. Отримані результати дослідження графічно представлені нами у вигляді діаграми на рисунку 4.

Беручи до уваги все вищевикладене, можна констатувати, що загалом молодь має правильне, адекватне уявлення про життєвий зміст понять «здорова поведінка» й «нездорова поведінка» з їхніми соціально-психологічними наслідками. Також варто відзначити відмінності між юнаками й дівчатами по ряду показників. Так, порушення здорової поведінки більш притаманне для хлопців, ніж для дівчат.

Знаннями й володінням інформацією сучасної молоді про можливий спосіб життя та його наслідки – це лише фундамент, на якому може піднятися будівля, якість якої ініціюватиметься суб'єктивним, індивідуальним вибором кожного.

Висновки з проведеного дослідження. У сучасній психології з'явилося чимало нових концепцій психічного здоров'я та моделей здоров'я. Їхньою загальною характеристикою є тенденція до централізації на основі розвитку, зростання, самореалізації, самотворення людини, здатності свідомо керувати своїми вчинками й нести відповідальність за себе перед собою й іншими, розвиненої смислової сфери, духовного піднесення.

Таблиця 1

Результати, отримані за методикою «Міні-мульти» (у %)

Шкали	Хлопці			Дівчата		
	Рівень (у %)					
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Брехні (L)	12	64	24	–	52	48
Вірогідності (F)	12	80	8	32	68	–
Корекції (K)	–	84	16	–	60	40
Іпохондрія (Hs)	–	84	16	–	92	8
Депресія (D)	–	44	56	12	72	16
Істерія (Hy)	–	56	44	–	88	12
Психопатія (Pd)	4	48	48	4	76	20
Паранояльність (Pa)	–	60	40	28	64	8
Психастенія (Pt)	–	44	56	–	92	8
Шизоїдність (Se)	8	88	4	4	92	4
Гіпотонія (Ma)	–	84	16	8	80	12

Описуючи уявлення молоді про здорову поведінку, можна стверджувати, що загалом молодь має правильне, адекватне уявлення про життєвий зміст понять «здоровий спосіб життя» й «нездоровий спосіб життя» з їхніми соціально-психологічними наслідками. Здоровий спосіб життя є надійним потенціалом професійної ефективності, життєвого задоволення й успішності. Важливою складовою частиною процесу навчання й виховання молодого покоління є робота з формування здорового способу життя. Вона має складатися з двох взаємопов'язаних частин:

1) прийняття молоддю цінностей здорового способу життя (пропагандальна складова частина);

2) здобуття молоддю знань, умінь і навичок, необхідних для самостійного виконання вимог здорового способу життя (змістовно-інформаційна й практична складові частини) [6].

До найбільш ефективних сучасних засобів популяризації психогігієнічного виховання й здорового способу життя серед молоді (пропагандальний і змістовно-інформаційний складники) належать ЗМІ. Оскільки понад 80% молоді дивляться щоденно телевізор, 70% читають різні періодичні видання, то саме ЗМІ здатні опосередковано впливати на молодь через соціальні інститути, інших людей, сім'ю, друзів, ровесників. Саме тому перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні відповідних пропагандально-корекційних заходів і дослідженню їхньої ефективності. Важливо в процесі розроблення та здійснення цих заходів враховувати ієрархію мотивів молоді щодо ведення здорового способу

життя. Тобто пропагування має бути спрямовано на актуалізацію домінуючих мотивів (вдосконалення стану здоров'я; досягнення впевненості у своїх можливостях; вдосконалення конституційних особливостей тіла; активна форма відпочинку, дозвілля; випробовування своїх можливостей в екстремальних умовах; професійно-прикладна підготовка тощо). Але, окрім того, слід ще й активно й цілеспрямовано формувати в молоді запит, потребу на дотримання й ведення здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амосов М.М. Роздуми про здоров'я. Київ : Здоров'я, 1990. 258 с.
2. Горностаї П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. *Основи теорії гендеру*: навчальний посібник. Київ : К.І.С., 2004. С. 132–155.
3. Коцан І.Я. Психологія здоров'я людини. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
4. Костикова І.В. Введение в гендерные исследования : учебное пособие. Москва : Аспект Пресс, 2005. 255 с.
5. Навольская Д.В. Гендерные аспекты профессиональных стереотипов: выбор профессии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. С. 299–300.
6. Психологічне обґрунтування заходів пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя серед сучасної молоді: колективна монографія / за заг. ред. С.Д. Максименка та ін. Київ : Інформ.-аналіт. агентство, 2012. 152 с.
7. Титаренко Т.М., Лепіхова Л.А., Кляпець О.Я. Формування в молоді настанов на здоровий спосіб життя. Київ, 2006. 123 с.

ПОСТТРАВМАТИЧНИЙ СТРЕСОВИЙ РОЗЛАД УЧАСНИКА БОЙОВИХ ДІЙ ТА СІМЕЙНА АДАПТАЦІЯ

POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER FOR PARTICIPANT OF MILITARY ACTION AND FAMILY ADAPTATION

У статті розглянуто посттравматичний стресовий розлад учасників бойових дій у контексті сімейної адаптації після повернення до умов цивільного життя. Посттравматичний стресовий розлад визначено як відстрочену або затяжну реакцію на стресогенні події чи ситуацію винятково загрозового або катастрофічного характеру. Визначено, що відокремлений від сім'ї учасник бойових дій існує як частина мікросоціальної групи, піклується про свою безпеку та безпеку побратимів, натомість члени його сім'ї справляються із робочим і побутовим навантаженням самостійно. Визначено, що в період перебування на військовій службі учасник бойових дій та члени його сім'ї адаптуються до умов життя порізно, тому суттєвою проблемою сімейної динаміки є реінтеграція. Виокремлено фізичні та емоційні реакції організму на психотравмуючу ситуацію; симптоми важкого стресу та розладів адаптації; симптоми посттравматичного стресового розладу; етапи переживання травматичної ситуації.

Доведено, що сім'я є вагомим ресурсом підтримки учасника бойових дій у процесі адаптації. Сформульовано рекомендації, що спрямовані на психологічну адаптацію та покращення стосунків у сім'ях, які зокрема містять такі положення: членам сім'ї необхідно прийняти та усвідомити зміни, які відбулися або відбудуться у людини, та зрозуміти зміну системи цінностей людини, нові «правила життя» після її перебування в зоні бойових дій; зауважити, що критерієм для психологічної роботи в сім'ї з учасником бойових дій є його власна готовність до неї; членам сім'ї рекомендується не намагатися прискорити події, а дати час, який для нього буде достатнім для адаптації, а також створити умови та сприяти тому, щоб учасник бойових дій знайшов власний спосіб адаптації до мирного життя, а у разі необхідності залучити відповідних фахівців; створити атмосферу довіри в сім'ї, з повагою ставитись до особистих меж людини та окреслювати свої, проявляти терпіння, повагу та зберігати спокій.

Ключові слова: адаптація, посттравматичний стресовий розлад, сім'я, сімейна адаптація, учасники бойових дій, психологічна допомога, реінтеграція, травматична ситуація.

The article deals with post-traumatic stress disorder of combatants in the context of family adaptation after returning to civilian life. Adaptation of combatants is defined as the process of adapting the individual to the new conditions of the social environment through mastering norms of behavior, adapting to the requirements of society. Family adaptation is defined as the process of adapting the family members of a combatant to the new conditions of coexis-

tence upon their return to civilian life. Post-traumatic stress disorder is defined as a delayed or protracted response to a stressful event or situation of a particularly threatening or catastrophic nature. It is determined that the separated from the family participant exists as part of a microsocial group, takes care of their safety and the safety of their counterparts, but instead his family members cope with work and domestic workload. It is determined that during the military service the combatant participant and his family members adapt to living conditions differently, so reintegration is a major problem of family dynamics. It is established that staying in a combat zone is accompanied by a strong psycho-traumatic influence due to extreme situations in which a combatant enters, which inevitably affects his psychological state – he is experiencing moral and psychological, physical activities that destroy habitual perception, change his or her usual perception.

The physical (insomnia, fatigue, rapid heartbeat) and emotional (negative memories, anger, hatred, excitement, feelings of guilt and hopelessness) of the organism's reactions to the psycho-traumatic situation are distinguished. The symptoms of post-traumatic stress disorder (among them relapse, avoidance and emotional numbness, excessive arousal, strong psychological distress under the influence of external or internal stimuli, symbolizing or reminding aspects of traumatic event, flashbacks, hyperactivity, including difficulty falling asleep and disturbed sleep, difficulty concentrating, excessive vigilance, increased response to strong signals). The stages of experiencing the traumatic situation (phase of denial or shock, phase of aggression and guilt, phase of depression, phase of healing) are given.

It has been proven that the family has been identified as a significant resource to support the combatant in the adaptation process. Recommendations have been formulated aimed at psychological adaptation and improvement of relationships in families, which in particular contain the following provisions: family members need to accept and understand changes that have occurred or will happen in a person and to understand changes in the system of human values, new "rules of life" after being in the war zone; family members are advised not to try to speed things up, but to give them time to adapt, and to create the conditions and help the warrior find his own way of adapting to a peaceful life, to create an atmosphere of trust in the family, respecting the personal boundaries of the individual and outlining their own, displaying patience, respect, and staying calm.

Key words: adaptation, post-traumatic stress disorder, family, family adaptation, combatants, psychological help, reintegration, traumatic situation.

УДК 364.075.71:159.942
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.43>

Орловська О.А.
старший викладач
кафедри психології та педагогіки
Таврійський національний університет
імені В.І. Вернадського

Постановка проблеми у загальному вигляді. Тема сімейної адаптації учасників бойових дій є актуальною для країн, в яких має або мала місце військова агресія, відбувається військове вторгнення. Останніми роками ця тема актуалізувалася і для України. У зв'язку з актуальними подіями в нашій країні підвищується увага до психологічних аспектів адаптації сімей військовослужбовців після їх повернення із зони бойових дій. Одним із факторів, що впливає на психологічний клімат у сім'ї та взаємини, є характер переживання травматичної ситуації учасником бойових дій, що була пов'язана із виконуваною діяльністю, та його реакція на ці події, а також психотравматичний стресовий розлад, що може проявитися у військовослужбовця.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика адаптації учасників бойових дій та адаптації їхніх сімей посідає окреме місце у різних галузях досліджень. У руслі психологічних досліджень тема адаптації військовослужбовців посідає чільне місце. Учені Р. Абдурахманов, Л. Вакуленко, Т. Добровольська, М. Зеленова, О. Карояні, Л. Китаєва-Смик, П. Корчемний, В. Маслюк, Є. Миск, В. Попов, Є. Снедков, С. Седін, І. Соловйова, Н. Тарабріна, С. Харченко, А. Єна, Л. Яковлева зосередили увагу на загальнотеоретичних аспектах. Поза межами України тематика адаптації військовослужбовців вивчена чималою кількістю дослідників, серед яких слід відзначити наукові доробки С. Вільямс, Дж. Вілсона, Л. Калхуна, Д. Кишбог, Р. Лауфера, Р. Скурфілда, В. Холла.

Розгляд психологічного складника стану особистості після перебування у зоні бойових дій досліджено у численних роботах О. Блінова, О. Бойка, А.

Бородія, О. Буковської, В. Крайнюка, Є. Литвиновського, М. Мушкевич, А. Романишина та інших. Автори С. Басараб, О. Буковська, С. Васильєв, В. Гічун, О. Друзь, Л. Жаліло, А. Караян, В. Князевич, М. Кравченко, Л. Кудрик, А. Кучер, М. Локтев, І. Мульована, О. Напреєнко, І. Сиромятніков, О. Сироп'ятов, Ю. Сурмяк, О. Тополь, Р. Торговицький, О. Філатова, А. Чаплигін займались вивченням проблематики реадaptaції учасників антитерористичної операції.

Поява значних складнощів в адаптації учасників бойових дій до умов цивільного життя призводить до формування специфічних відносин у сім'ї, що потребує теоретичного осмислення та практичного вивчення. Протікання адаптації може ускладнитися у зв'язку із посттравматичним стресовим розладом учасника бойових дій. Необхідним є висвітлення особливостей цього стану та розробки рекомендацій для членів сім'ї.

Мета статті. Метою статті є розгляд особливостей феномена посттравматичного стресового розладу учасників бойових дій у контексті сімейної адаптації після повернення до цивільного життя.

Виклад основного матеріалу. Визначимо базові поняття дослідження. «Посттравматичний стресовий розлад» визначається як відстрочена або затяжна реакція на стресогенні події чи ситуацію винятково загрозливого або катастрофічного характеру, які можуть зумовити дистрес майже у будь-кого [15, с. 10]. Поняття «адаптація» визначається як формування найбільш адекватних стереотипів поведінки в умовах змінюваного мікросоціального середовища [2, с. 60]. Поняття «адаптація учасників бойових дій» формуємо як процес пристосування особистості до нових умов соціального середовища через оволодіння нормами поведінки, пристосування до вимог суспільства. Аспект сімейної адаптації розглядається нами як процес адаптації членів сім'ї учасника бойових дій до нових умов взаємного існування після його повернення до цивільного життя. Дослідник Ю. Бриндіков переконаний, що «успішна адаптація залежить не тільки від зовнішнього середовища, соціального оточення і фізіологічних процесів, але і від особистісних структур, властивостей, характеристик, однією з яких є емоційна стійкість, що забезпечує безпеку особистості, а отже, і психологічну адаптацію» [4, с. 74]. На думку С. Денисюка та В. Корнієнко, основними завданнями адаптації учасників бойових дій є, зокрема, здійснення заходів для пом'якшення наслідків, пов'язаних зі звільненням військовослужбовців і їх адаптацією; створення умов і можливостей для здобуття освіти, перепідготовки та працевлаштування; вдосконалення законодавства про права, пільги та соціальні гарантії громадян, звільнених з військової служби, та членів їхніх сімей; вдосконалення механізмів та інститутів соціальної адаптації військовослужбовців [6, с. 112].

У період перебування особистості на військовій службі (окремо від близького оточення) кожен живе різним життям, усі адаптуються до умов життя порізно. Відокремлений від сім'ї військовослужбовець у зоні бойових дій набуває нової діяльності: він функціонує як частина мікросоціальної групи, піклується про свою безпеку та безпеку побратимів. Натомість члени його сім'ї справляються із робочим і побутовим навантаженням самостійно. «Тривалість розлуки на рік чи більше закріплює ці «різні» способи життя» [13, с. 81]. Тому неминучим аспектом сімейної динаміки є реінтеграція. Після завершення служби учасник бойових дій повертається до цивільного життя, до проживання разом із сім'єю. Цей момент

возз'єднання членів сім'ї є довгоочікуваним, проте може ускладнитися психологічним станом після пережитого досвіду. З огляду на складний процес адаптації учасники бойових дій потребують підтримки, в такому разі сім'я є вагомим ресурсом. Важливість підтримки та емпатії членів сім'ї у період адаптації не піддається сумніву, оскільки для більшості учасників бойових дій «сім'я служить компенсуючим чинником у професійній діяльності і відіграє роль емоційного притулку» [10, с. 252].

Перебування в зоні бойових дій супроводжується сильним психотравмуючим впливом через екстремальні ситуації, в які потрапляє учасник бойових дій, що неминує впливає на його психологічний стан. «Військові дії на Сході України спричинили появу особливої категорії військовослужбовців, які відчували на собі негативний вплив комплексу інтенсивних тривало діючих стресогенних факторів, що призводять до проявів стресів, посттравматичних стресових розладів (ПТСР), емоційних розладів» [3, с. 69]. Військовослужбовці – учасники бойових дій переживають морально-психологічні, фізичні навантаження, що руйнують звичне сприйняття, змінюють поведінку. У контексті такої теми доречно навести визначення травматичного стресу Н. Лозінської, який авторка інтерпретує як «особливу форму загальної стресової реакції, за якої стрес перевантажує психологічні, фізіологічні, адаптаційні можливості людини і руйнує захист» [10, с. 29].

Стосовно наявності хронічного посттравматичного стану як реакції на вплив стресових факторів низка досліджень виявляють приблизно 25–30% таких військовослужбовців, що брали участь у бойових діях [9, с. 67]. Ключовим тут є наявність тривалого впливу стресового фактору (учасники бойових дій перебувають саме в таких умовах), тому не випадково посттравматичний стресовий розлад називають «хронічним військовим неврозом»: комбінація насамперед психотравми внаслідок екстремальних подій, особливості роботи людської психіки і вплив соціального середовища [12, с. 39] можуть спричинити такі реакції організму:

фізичні реакції (людина потерпає від безсоння, відчуває постійну втому; має проблеми зі шлунком та вживанням їжі; її супроводжує головний біль та пітливість у разі думки про війну; має швидке серцебиття і дихання; можуть загостритися наявні захворювання);

емоційні реакції (людина бачить погані сни, сняться кошмари; виникають часті негативні спогади про війну; емоції злості та ненависті; відчуття безпорадності, страху, нервування; відчуття суму, самотності, непотрібності; відчуття збудження, схвильованості; відчуття шоку, оніміння, неможливості відчувати позитивні емоції; легко погіршуваний настрій;

почуття провини, сорому, самосуду; почуття безнадії щодо майбутнього) [1, с. 9–10].

Більш загальну класифікацію представляє дослідник Р. Кадилов, виділяючи такі реакції: психологічні реакції, дезадаптивні реакції, гострі афективні реакції, психоневротичні реакції, патохарактерологічні реакції, гострі реактивні реакції [8, с. 36].

В Уніфікованому клінічному протоколі медичної допомоги у посттравматичного стресового розладу визначаються такі симптоми: повторне переживання – характеризується нав'язливими тривожними спогадами про травматичну подію; кошмарами; інтенсивними психологічними стражданнями або соматичними реакціями, такими як підвищене потовиділення, прискорене серцебиття та паніка у разі нагадування про травматичну подію; уникнення і емоційне заціпеніння – характеризується уникненням занять, місць, думок, почуттів або розмов, пов'язаних з подією; загально обмеженими емоціями; втратою інтересу до звичайної діяльності; відчуттям відстороненості від інших; надмірне збудження – характеризується безсонням, дратівливістю, труднощами із концентрацією уваги, надмірною настороженістю, надмірним старт-рефлексом [15, с. 10]. Якщо військовослужбовець переживає посттравматичний стресовий розлад, то у нього, вірогідно, проявляється один із цих типів симптомів, якими характеризується розлад. Прояви наслідків організму на психотравмуючу ситуацію можуть виникати одразу, а можуть бути реакціями відстроченого характеру, адже, як стверджують дослідники О. Буряк, М. Гіневський та Г. Катеруша, «посттравматичний синдром – це бомба уповільненої дії, він може проявитися через півроку, а може і через десять років» [5, с. 178].

Дослідниця Л. Матвієць звертає увагу на те, що в ході надання психологічної допомоги фахівець має проаналізувати динаміку переживання травматичної ситуації військовослужбовцем та її етапи. Так, авторка виділяє: I етап – фаза заперечення або шоку – настає одразу після дії травматичного фактору, характеризується тим, що людина емоційно не може прийняти подію, яка відбулася (спрацьовує захисна функція психіки від деструктивної дії травматичної ситуації через заперечення або несприйняття); II етап – фаза агресії і провини – людина починає осмислювати травмуючу подію, що відбулася, може намагатися зрозуміти її причини, шукати винних у цьому, переживати провину, направляти агресію на себе; III етап – фаза депресії – характеризується усвідомленням того, що обставини виявилися сильнішими, це супроводжується почуттям безпорадності, безпомічності, власної непотрібності, відсутності мети подальшого життя; може втрача-

тися інтерес до спілкування, людина може не проявляти зацікавленості у комунікації із оточуючими, що посилює відчуття самотності, незрозумілості іншими людьми; IV етап – фаза зцілення – характеризується сприйняттям пережитих травмуючих подій, усвідомленням та прийняттям минулого, набуття нового сенсу існування [9, с. 8].

Група дослідників особливостей реабілітації учасників бойових дій відзначають, що у 100% випадків особи з посттравматичним стресовим розладом наголошують на психологічних проблемах взаємин з оточуючими, насамперед з членами сім'ї [7, с. 7]. З огляду на непростий період адаптації, який може ускладнитися через посттравматичний стресовий розлад військовослужбовця, ми сформулювали список рекомендацій членам сім'ї, які спрямовані на покращення стосунків: 1) Прийняти та усвідомити зміни, які відбулися або відбудуться у людини, яка повернулася із зони бойових дій. 2) Члени сім'ї мають зрозуміти зміну системи цінностей людини після її перебування в зоні бойових дій. 3) Члени сім'ї мають усвідомити нові «правила життя», які сформувались в учасника бойових дій. 4) Критерієм для психологічної роботи в сім'ї з учасником бойових дій є його власна готовність до неї. 5) Членам сім'ї рекомендується не намагатися прискорити події, а дати час, який для нього буде достатнім для адаптації. 6) Створити умови та сприяти тому, щоб часник бойових дій знайшов власний спосіб адаптації до мирного життя і у разі необхідності залучити відповідних фахівців. 7) Створити атмосферу довіри в сім'ї. 8) Члени сім'ї мають розуміти, що довіра військовослужбовця до них і до побратимів відрізняються за смисловим значенням. 9) Членам сім'ї необхідно з повагою ставитись до особистих меж колишнього військовослужбовця та окреслювати свої. 10) Члени сім'ї мають проявляти терпіння, повагу та зберігати спокій. Ми впевнені, що виконання цих рекомендацій може суттєво вплинути на взаємини в сім'ї в період адаптації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, процес сімейної адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя є складним процесом пристосування до нових умов існування. Пережитий досвід специфічної діяльності позначається на психологічному стані учасника бойових дій. Адаптація може ускладнитися посттравматичним стресовим розладом військовослужбовця, прояви якого неодмінно впливають на характер взаємин із близьким оточенням. Однак сім'я є потужним ресурсом підтримки в складний адаптивний період. Розроблені рекомендації для членів сім'ї можуть позитивно вплинути на перебіг цього процесу. Проте все ще залишаються не досить роз-

критими техніки та арт-практики для роботи із учасниками бойових дій для усунення посттравматичного стресового розладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акименко Ю.Ф., Сила Т.І. Як допомогти родині учасника бойових дій : методичний посібник для соціальних працівників і психологів. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 144 с.
2. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
3. Бриндіков Ю.Л. Організаційно-педагогічні умови дієвості реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями Збройних сил України, що брали участь у бойових діях. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія*. 2018 . № 1 (15). С. 69–75.
4. Бриндіков Ю.Л. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій у системі соціальних служб : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 559 с.
5. Буряк О.О., Гіневський М.І., Катеруша Г.Л. Військовий синдром «АТО»: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 2. С. 176–181.
6. Денисюк С.Г., Корнієнко В.О. Адаптація як передумова самореалізації військовослужбовців до умов цивільного життя. *Актуальні проблеми проектування, виготовлення і експлуатації озброєння та військової техніки* : матеріали Всеукраїнської науково-технічної конференції. Вінниця, 17–19 травня 2017 р. Вінниця : ВНТУ, 2017. С. 111–113.
7. Єна А.І., Маслюк В.В., Сергієнко А.В. Актуальність і організаційні засади медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції. *Науковий журнал МОЗ України*. 2014. № 1. С. 5–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/njmoz_2014_1_4 (дата звернення: 03.11.2019).
8. Кадыров Р.В. Посттравматическое стрессовое расстройство (PTSD): состояние проблемы, психодиагностика и психологическая помощь : учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2012. 448 с.
9. Кучеренко С.М., Хоменко Н.М. Організаційні особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, до умов мирного життя. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Вип. 21. Харків : НУЦ-ЗУ, 2017. С. 66–74.
10. Лозінська Н.С. Особливості психологічної травмизації військовослужбовців-учасників АТО : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.09. Нац. ун-т цивільного захисту України. Харків, 2019. 260 с.
11. Матвієць Л.Г. Організація та моніторинг своєчасного надання медико-психологічної допомоги на первинному рівні при гострих та посттравматичних стресових розладах. *Семейная медицина*. 2017. № 5. С. 6–11.
12. Олексюк Н. Позитивна спрямованість сімейних взаємин як вагомий чинник життєдіяльності сімейних військовослужбовців Збройних сил України. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Вип. 4. С. 249–258.

13. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник / За заг. ред. Н. Пророк. Том 1. Київ, 2018. 208 с.

14. Павлик Н.В. Психологічна адаптація особистості в екстремальних умовах військової діяльності. *Наук.-дослід. центр гуманітарних проблем Зб. сил України*. 2005. Т. 8. № 4. С. 37–41.

15. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги, реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. 2016. URL: http://mtd.dec.gov.ua/images/dodatki/2016_121_PTZR/2016_121_YKPMR_PTZR.pdf. (дата звернення: 03.11.2019).

ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ECOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK EFFECTIVELY

У статті розглядаються еколого-психологічні особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективної професійної діяльності. Побудова природничо-наукової картини сучасного світу неможлива без відображення екологічних проблем. Адже взаємодія суспільства і природи завдяки появі і розвитку нових галузей науки і техніки, розширенню сфери впливу трудової діяльності людей на довкілля стала настільки тісною, що подальше вторгнення людини в природу вже не може бути безмежним, необдуманим. Людство може опинитися в ситуації екологічної катастрофи, якщо належним чином не регулюватиме свої взаємини з природою. Отже, щоб запобігти можливим негативним наслідкам вторгнення людини в природу, потрібне вирішення цілої низки науково-технічних, економічних та інших проблем, серед яких однією з найважливіших є проблема формування екологічної культури у майбутніх учителів початкових класів. Тому з огляду на актуальні проблеми, з якими стикається людство, вимоги, які висуває сучасність до майбутнього вчителя початкових класів, його роль у житті учнів, важливим є формування у нього екологічної культури, правильного сприйняття природи, місця людини у ній та особливостей «здорової» взаємодії природи і людини.

Наше дослідження спрямоване на визначення еколого-психологічних особливостей підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективної професійної діяльності.

Для визначення еколого-психологічних особливостей підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективної професійної діяльності використано такі теоретичні методи, як: аналіз, систематизація та узагальнення наукової психологічної літератури.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна культура, екологічна свідомість, еко-

логічна компетентність, екологічно орієнтоване суспільство.

The article considers ecological and psychological features of preparation of the future primary school teacher for effective professional activity. The construction of a natural-scientific picture of the modern world is unthinkable without the reflection of environmental problems. In fact, the interaction of society and nature due to the emergence and development of new branches of science and technology, the expansion of the sphere of influence of labor activity of humans on the environment became so strong that further human intervention in nature cannot be infinite, rash. Because mankind may be in a situation of ecological disaster, if not adequately regulate his relationship with nature. Therefore, to prevent the possible negative consequences of human intrusion into nature, it is necessary to solve a number of scientific, technical, economic and other problems, among which one of the most important is the formation of environmental culture in future primary school teachers. Therefore, given the urgent problems facing mankind, the requirements of the present day, to primary school teachers and its role in the lives of students, it is important to the formation of ecological culture, a proper understanding of the nature of man's place in it, and features a "healthy" interaction of man and nature.

Our study aimed at determining the ecological-psychological characteristics of training of future primary school teachers to work effectively.

To determine the ecological-psychological characteristics of training of future primary school teachers to work effectively used theoretical methods such as: analysis, systematization and generalization of scientific psychological literature.

Key words: ecological education, ecological culture, ecological consciousness, ecological competence, ecologically oriented society.

УДК 159.922-07.875
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.44>

Паламарчук О.М.

д.психол.н., професор,
завідувач кафедри психології
та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний
університет
імені Михайла Коцюбинського

Актуальність дослідження. Вивчаючи проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективної професійної діяльності в умовах трансформаційних суспільних змін, варто особливу увагу звернути на роль та значення екологічної компетентності в системі розвитку фахівця. Поза увагою науковців залишається як процес цілеспрямованого розвитку екологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, так і рівень розвитку вмінь, необхідних для формування екологічного навчально-розвивального середовища в умовах НУШ. Майбутні вчителі

початкових класів, опинившись у реальних умовах загальноосвітнього закладу, часто зазнають труднощів, пов'язаних з невмінням організувати сприятливе навчальне середовище, що зумовлене несформованістю екологічного світогляду та низьким рівнем володіння технологіями еколого-педагогічної взаємодії.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблемі екологічного підходу в діяльності майбутніх учителів початкових класів, її методичному апарату присвячено незначну кількість досліджень. Вихідними концептуальними ідеями в розгляді питання становлення

екологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів виступають ідеї історичності взаємозв'язку суспільства з природою. Особливе значення мають дослідження аксіологічного напрямку, оскільки в них розкривається ціннісний зміст середовища, яке використовується суспільством у процесі його життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальними і принципово важливими для дослідження феномена екологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів мають роботи культурологічного спрямування, які вивчають особливості соціоекологічних відносин і включають у себе такі підходи: функціональний, представником якого є З. Фрейд; ноосферний, який висвітлений у працях В. Вернадського; ландшафтно-антропологічний представлений у працях Ф. Мілько та О. Леопольда; цивілізаційний, представником якого є Б. Лихачов.

Останніми роками психологами проведено низку досліджень, в яких з позицій гуманістичної парадигми виховання розглядаються певні аспекти формування ставлення до природи. Так, С. Дерябо, вивчаючи характер сприйняття молодшими школярами природних об'єктів, довів можливість їх впливу на особистість, коли вони сприймаються як свого роду суб'єкти. Результати дослідження В. Левіна показали особливості ставлення до природи у школярів різного віку.

Проблеми становлення екологічного світогляду, свідомості і самосвідомості, екологічної поведінки, участі в еколого-мотиваційній діяльності, формування системи екологічних знань, умінь і навичок вивчаються з різних позицій: загальнотеоретичної, світоглядно-ціннісної та методичної.

Варто зазначити, що позаяк успіхи в здобутті знань, формуванні умінь та навичок молодших школярів визначаються рівнем професійної підготовленості майбутнього вчителя, то особливого значення набувають дослідження, присвячені різним аспектам проблеми екологічності у діяльності педагога. Зазначена проблема є актуальною та не досить вивченою.

Таким чином, **метою дослідження** є визначення психологічних особливостей екологічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективної професійної діяльності.

Результати теоретичного аналізу проблеми екологічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до ефективної професійної діяльності показали, що роль освітнього середовища в розвитку особистості є надзвичайно актуальною. Окрім того, насичення освітнього середовища відповідними стимулами не зводиться до реалізації широко відомого в науці принципу наочності, який пропонує демонстрацію об'єкта з метою формування повнішого і точнішого поняття про нього.

«Екологізація» освітнього середовища, тобто включення в це середовище природних об'єктів – світу природи, пов'язана з постійною дією на майбутніх педагогів початкових класів усієї сукупності природних (у тому числі і поведінкових) психологічних подразників, створює можливість для встановлення контакту з природними об'єктами.

Екологічна освіта, виступаючи частиною загальної освіти, покликана вирішувати завдання становлення еколого-інформаційного суспільства і розкриття основних аспектів ефективної взаємодії людини, суспільства і природи. Щодо екологічної освіти молодших школярів, то основною метою є отримання екологічних знань, сприяння формуванню еколого орієнтованої особи, яка володіє необхідними знаннями, навичками і ціннісними установками. Саме ця мета реалізується в загальноосвітній школі в умовах НУШ, якій відводиться конструктивна роль практичного і духовного досвіду взаємодії людини з природою, що забезпечує її виживання і розвиток.

Безперечно, екологічну освіту молодших школярів варто розглядати як необхідний елемент загальної освіти, пов'язаний з вивченням наукових основ взаємодії природи і суспільства. Відповідно, виникає необхідність у спеціальній підготовці майбутніх педагогів початкових класів до реалізації екологічної освіти молодших школярів як гуманітарного компонента освіти, що веде до розвитку у дітей екологічної культури, духовно-моральних основ відношення до природи, зумовлена об'єктивними тенденціями сучасного етапу розвитку цивілізації, теорії і практики екологічної освіти і виховання [5].

У зв'язку з цим зростає роль учителів початкових класів, від яких залежить передача екологічних цінностей молодому поколінню. Успішне здійснення професійної діяльності вимагає від майбутнього вчителя початкових класів високої професійно-екологічної підготовки, яка припускає чітке знання біологічних питань екології, розуміння причин екологічних катастроф та їх наслідків.

На думку І. Зверева, екологічна підготовка майбутнього фахівця повинна відповідати трьом групам вимог:

- формуванню у майбутнього фахівця свідомості і почуття громадянського обов'язку, чіткого розуміння охорони довкілля як загальнодержавної справи, що має міжнародне значення;
- вихованню майбутнього фахівця як відданого любителя і захисника природи, що активно бореться за збереження і примноження її багатства;
- озброєнню майбутнього фахівця системою наукових знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну готовність і екологічну обізнаність [5].

Варто зазначити, що екологічна освіта відрізняється від традиційного ознайомлення молодших школярів із навколишнім світом. В оволодінні цими знаннями лежить розуміння важливих залежностей і зв'язків, наявних у світі природи, здатність взаємодії живої і неживої природи. Досвід указує на те, що майбутні педагоги початкових класів націлені в основному на отримання екологічних і природоохоронних знань, тоді як вироблення і застосування цих знань у практичній діяльності відсутнє.

Так, учитель, який працює в початковій школі, має теоретичні екологічні знання, отримані під час навчання, але застосувати практичні навички в їх проєкції до глобальної проблеми на місцеві особливості її прояву не здатен. Це призводить до того, що і в екологічній освіті учнів переважає теоретичний аспект на протигагу морально-практичному, тобто не формується емоційне відношення до екологічних проблем, у тому числі проблем свого краю.

З описаного вище випливає, що школа гостро потребує вчителя початкових класів, який має розвинену екологічну культуру і екологічну свідомість, володіє вміннями, навичками і досвідом використання в педагогічній практиці сучасних еколого-освітніх технологій [7].

Під екологічною культурою розуміють органічну єдність екологічної свідомості, емоційно-психологічних станів і практичної діяльності. Окрім того, вона має цілу низку ознак, серед яких:

- екологічна освіченість, екологічна свідомість, прагнення до збереження і поліпшення географічного середовища та його складників як основи існування суспільства;
- здатність застосовувати екологічні знання на практиці й у побуті;
- вміння бачити фактичні екологічні проблеми і знаходити шляхи їх вирішення.

Окрім того, в структурі екологічної культури майбутнього вчителя початкових класів можна виділити такі компоненти, як:

- мотиваційний, що включає в себе систему мотивів екологічної діяльності, поведінки особистості в природі та соціальному середовищі;
- аксіологічний, що містить ціннісні екологічні орієнтації майбутнього учителя початкових класів; усвідомлення ним багатосторонньої цінності природи для суспільства і людини (економічної, господарської, політичної, естетичної, моральної, гігієнічної тощо), природи як загальнолюдської цінності, усвідомлення самоцінності природи;
- гностичний, що включає в себе систему наукових і емпіричних знань майбутнього вчителя початкових класів про природу та її компоненти, людини як складової частини природи, взаємодії людини і природи; знань екології, соціальної екології, охо-

рони природи; комплекс умінь з дослідження, вивчення природи, наслідків впливу людини на природу тощо;

- етичний (нормативний), що включає систему норм і правил поведінки та діяльності людини в природі, взаємодії з природою (екологічну етику);
- операційно-діяльнісний, що включає систему екологічних умінь, практичні екологічні вміння і навички індивіда, володіння різними способами, методами і прийомами, технологіями взаємодії з природою;
- емоційно-вольовий, що передбачає наявність емоційної чуйності майбутнього вчителя початкових класів до природи, досвіду його емоційно-вольового ставлення до природи, вольову напругу у вирішенні екологічних проблем на особистісному рівні, досягненні оптимізації відносин людини і природи.

Варто зазначити, що, окрім вищевказаних компонентів екологічної культури майбутнього вчителя початкових класів, важливим є особистісно-ціннісне ставлення до природи, яке допомагає уявити себе її елементом, усвідомити свою відповідальність за вплив на неї. Так звана екологічна відповідальність передбачає високий рівень екологічної свідомості. Адаже формування екологічної культури особистості майбутнього вчителя початкових класів – це не тільки озброєння його природоохоронними знаннями і навичками, а й створення особливого внутрішнього світу.

В основі відповідальності лежить моральне ставлення майбутнього вчителя початкових класів до світу природи, а фундаментом її формування є екологічні знання.

Що стосується екологічної свідомості, то під нею розуміють сформовану у вигляді понятійного апарату систему ставлення людини до її зв'язків із зовнішнім світом, до можливостей і наслідків зміни цих зв'язків в інтересах окремої людини або людства, а також поширення наявних концепцій і уявлень, що мають соціальну природу, на явища й об'єкти природи і на їх взаємні зв'язки з людиною.

Згідно з поглядами С. Дерябо та В. Ясвіна, структуру екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів можна визначити як сукупність:

- уявлень (як індивідуальних, так і групових) про взаємозв'язки в системі «людина–природа» і в самій природі;
- суб'єктивного (особистісного) ставлення людини до світу природи;
- відповідних стратегій і технологій взаємодії людини зі світом природи;
- життєвих цінностей етичного плану, які диктують необхідність екологічно орієнтованих цінностей [5].

З огляду на це доцільно виділити етапи і типи екологічної свідомості, серед яких:

– синкретичний (архаїчний), який характеризується тим, що людина у своїй свідомості і самосвідомості ще не виділила себе з навколишнього середовища (природи) і тим більше не протиставила себе їй як об'єкту перетворення відповідно до власних цілей виживання;

– антропоцентричний, який характеризується тим, що свідомість людини протиставляє її навколишньому середовищу і, більш того, розглядає її як об'єкт діяльнісного перетворення відповідно до своїх «людських» цілей виживання. Саме в цей період людина «забуває» про свою єдність з природою, що і призводить до проблем та екологічної кризи на Землі;

– екоцентричний – людина починає розуміти, що вона і навколишнє природне середовище входять в єдину екосистему «людина–природа», тому навколишнє середовище – це сфера співіснування людини з природою. Причому це середовище має право на власні закономірності розвитку, які не можна не враховувати людині у своїй життєдіяльності;

– синергетичний (природо центричний), який характеризується тим, що людина усвідомлює свою єдність з природою як єдність принципів свого розвитку з універсальними принципами розвитку природи.

Варто зазначити, що поведінка майбутнього вчителя початкових класів стосовно природного об'єкта визначається його суб'єктивним (особистісним) ставленням. Так, в одних ситуаціях людина буде поводитися так, ніби у неї антропоцентричний тип свідомості, а в інших – екоцентричний.

Спираючись на вищеописане, зазначимо, що без сформованості екологічної культури та екологічної свідомості не можливе формування екологічної компетентності як необхідної умови ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Екологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядається як прояв екологічної культури в її «зоні відповідальності»; здатність особистості до ситуативної діяльності у побуті і природному оточенні, коли здобути екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в уміння приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля; здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної діяльності [3].

Таким чином, формування екологічної компетентності у майбутніх учителів початкових класів включає в себе:

– обґрунтування основного завдання професійної підготовки вчителя початкових класів

до еколого-педагогічної діяльності (забезпечення якісно нового рівня розвитку екологічного стилю мислення, екологічної поведінки як форм прояву інтелектуальної, емоційно-вольової, духовно-моральної активності людини, що виражає її особистий внесок у практичну еколого орієнтовану діяльність);

– комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу;

– взаємозв'язок педагогічного змісту та методичного забезпечення процесу (зокрема, підпорядкування цілей, змісту і методики професійного навчання необхідності активізації екологічного стилю мислення; накопичення практичного досвіду використання екологічних знань);

– цілісність мотиваційного, когнітивного критеріїв, які дають змогу визначити рівень сформованості екологічної компетентності.

Висновки. Отже, екологічності у структурі ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів належить провідна роль. Формування екологічної свідомості майбутнього вчителя початкових класів має носити системний характер, тобто через використання різних шляхів і на рівнях соціального устрою: політичному, економічному, просвітницькому, телебачення тощо. Основною метою такої освіти має бути розвиток здібностей майбутнього вчителя початкових класів до екологічної співпраці з природою та учасниками навчально-виховної діяльності на різних рівнях і в різних видах соціальних, економічних і екологічних взаємодій. Екологічні знання, вміння і навички повинні виступати не як об'єкт засвоєння, а як психологічна передумова виникнення потреби в екологічній взаємодії з навколишньою природою і природою самої людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вагнер И.В. Модель гуманитарно-экологического образования студентов социально-педагогических и психолого-педагогических специальностей. *Астраханский экологический вестник*. № 2. 2012. С. 41–53.
2. Кашлев С.С. Понятие экологического образования как фактора устойчивого развития общества. *Экологическое образование для устойчивого развития: отечественный и международный опыт* : материалы международной научно-практической конференции. Минск, 2016. С. 6–9
3. Логвінова Я.О. Екологічна компетентність особистості – передумова збереження здоров'я людини. *Здоровий спосіб життя – здорова нація – здорове суспільство* : зб. тез доп. I Всеукр. наук.-практ. конф. Кіровоград : КНТУ, 2010. С. 83–84.
4. Миронов А.В. Экологическая составляющая нового образовательного стандарта. *Начальная школа*. 2011. № 2. С. 48.
5. Петрушенко С.А. Экологическая составляющая образовательного процесса будущих учителей начальных классов. *Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития*. Таганрог. № 7. 2015. С. 65–74.

6. Писанка К.О. Проблеми екологічної освіти та виховання в різних країнах світу. *«Молодий вчений»*. № 4 (07). 2014 р. С. 65–71.

7. Саєнко Т.В. Екологічна освіта в Україні – досягнення і перспективи. *Екологічний вісник*. 2004. № 5. С. 20.

8. Федоренко О.І., Тимочко Т.В., Ткач В.Н. Питання екологічного виховання та освіти населення. *Екологічний вісник*. 2005. № 3. С. 16.

9. Шевель А.О. Роль освіти у формуванні екологічної культури. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. Випуск 33. 2008. С. 33–41.

АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ

ASPECTS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF ORPHANED CHILDREN

Статтю присвячено вивченню провідних аспектів соціально-психологічної реабілітації дітей-сиріт за умов ринкової економіки.

За методикою «Заучування 10 слів» (автор А.Р. Лурія) встановлено, що діти молодшої групи (10–12 років) мають нормальну пам'ять та виявляють зацікавленість під час виконання завдань. У дітей середньої групи (12–14 років) відстежуються ослаблення уваги, підвищена втомлюваність. Діти старшої групи (15–17 років) демонструють неуважність, нестійкість уваги, незацікавленість у виконанні.

Виявлено, що високий рівень творчої уяви спостерігається у 50% вихованців. 25% дітей мають середній прояв творчої уяви, що відображено у використанні слів у менш доречній, але в логічно допустимій комбінації. Ще 25% дітей демонструють низький прояв творчої уяви, вони формально виконували завдання або беззмістовно поєднували слова.

Визначено рівень аналітичного мислення за варіантом VI субтесту шкали Р. Амтхауера, результати якого свідчать, що: у 27% дітей дуже низька аналітичність мислення; у 20% – низьке аналітичне мислення; у 23% – середня аналітичність; у 20% – висока аналітичність мислення; у 10% – дуже високе аналітичне мислення.

За «Тест-опитувальником особистісної зрілості» (автор Ю.З. Гільбух) досліджено, що у 60% вихованців закладу особистісна зрілість на задовільному середньому рівні.

Водночас з'ясовано, що через недостатній досвід контактів із батьками та дорослими в дітей-сиріт спостерігається відставання у розвитку, втрата самостійності, відсутність інтересу, невміння диференціювати успішні та неуспішні дії. У зв'язку із цим соціально-психологічна реабілітація таких дітей має бути спрямована на більш удачу адаптацію у суспільстві в майбутньому.

Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження прагнення надання допомоги дитині-сироті в реальному житті.

Ключові слова: діти-сироти, соціально-психологічна реабілітація, соціалізація, адапта-

ція дітей-сиріт, пам'ять, творча уява, мислення, особистісна зрілість.

The article is devoted to the study of social and psychological rehabilitation of orphaned children in a market economy.

The method of "10 words learning", by A.R. Luria, allowed to establish that children in the younger group (10-12 years) had a normal memory and showed interest in tasks fulfillment. In the middle group (12-14 years), a weakening of attention and increased fatigue were observed. Children in the senior group (15-17 years old) showed lack of focus, instability of attention, and disinterest in carrying out tasks.

It was found out that a high level of creative imagination was present in 50% of children. 25% of them showed an average level of creative imagination, which reflected in their use of words in less appropriate, but still logical combinations. And another 25% of children showed a low level of creative imagination, they fulfilled tasks formally or combined words meaninglessly.

The level of analytical thinking was defined according to the variant VI of the R. Amthauer's scale subtest. Its results showed that: 27% of children had very low analytical thinking level; 20% of children had low analytical thinking level; 23% of children had average analytical skills; 20% of children showed high analytical thinking level; 10% of children demonstrated very high analytical thinking level. The "Personal Maturity Test Questionnaire" by Yu. Z. Gilbukh allowed to establish that personal maturity was at a satisfactory average level in 60% of the pupils in the institution.

Due to scant contacts with parents and adults, orphans demonstrate developmental delays; they lack independence and interest, and show inability to differentiate between successful and unsuccessful actions. The socio-psychological rehabilitation should concentrate on their better adaptation in society in the future. Further scientific research should be intended to investigate how to help orphaned children in real life.

Key words: orphans, social and psychological rehabilitation, socialization, adaptation of orphans, memory, creative imagination, thinking, personal maturity.

УДК 364-786-058.862(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.45>

Шаумян О.Г.

к.психол.н., доцент кафедри загальної підготовки та соціальної роботи
Кропивницький інститут державного та муніципального управління

Постановка проблеми. Сьогодні соціально-психологічна реабілітація дітей-сиріт здійснюється в потоці трансформаційних процесів. Це зумовлює зміни у цій сфері та формує новий інституційний простір, уточнює правила й норми взаємодії соціальних суб'єктів. Щодо інституціоналізації реабілітаційної роботи з дітьми-сиротами й дітьми, які залишилися без батьків, постає необхідність поєднувати повноту та чітке дотримання нових законів і юридичних норм, урахувати як їх легітимність, так і відповідність соціально-економіч-

ним умовам середовища, відстежувати їх реалізацію. До того ж виникає потреба у створенні ефективної системи правового контролю, а також у здійсненні санкцій, що гарантують виконання чинних законодавчих норм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі недосконаlosti технології соціально-психологічної реабілітації дітей-сиріт присвячували свої праці такі вчені, як Н. Аракелов, Л. Артюшкіна, О. Балакіреєва, С. Барсукова, Г. Бевз, О. Безпалько, С. Белічева, Дж. Боулбі, К. Брауні, В. Брутман, Л. Воли-

нець, Л. Зілковська, І. Зверева, Н. Комарова, О. Леонтєв, М. Лісій, В. Лозова, М. Лукашевич, О. Лурія, Л. Мардахеев, В. Мухіна, І. Пеша, Л. Петровська, А. Прихожан, О. Свенцицький, О. Скворчевська, Л. Тюптя, В. Шибанова, В. Яковенко, І. Ярошенко. У педагогічній галузі проблему недосконалості технології соціально-психологічної реабілітації дітей-сиріт ґрунтовно вивчали Т. Білозор, Ю. Василькова, І. Іванова, О. Карпенко, О. Коваленко, А. Капська, Т. Макійчук, С. Морозова, О. Поляновська, Г. Тростанецька, Е. Чепурних.

Щороку в Україні понад мільйон дітей різного віку залишається без батьківської любові та піклування. Сьогодні сирітство та соціальне сирітство є однією з ключових проблем суспільства. Загострює цю проблему соціально-економічна ситуація в країні, котра впливає на трансформацію цінностей і норм родини. Саме труднощі в родині і конфліктні сімейні ситуації є тими чинниками, що провокують значну кількість негативних явищ.

Окрім того, зросла чисельність тривожних дітей, у яких виявлено такі компоненти характеру, як невпевненість у собі, емоційна нестабільність, дезадаптивність тощо. Діти-сироти потребують психокорекційної роботи з психологами й соціальними працівниками, яка спрямована на те, щоб подолати негативні аспекти їх соціалізації, викривлення у становленні особистості і психологічному розвитку, що виявляються у надмірній емоційності (прояв агресії, переважаючих негативних емоцій і психоемоційних станів, порушення спілкування, зниження регуляторних і контролюючих дій) [3; 4; 7].

Постановка завдання. Метою статті є розгляд аспектів соціально-психологічної реабілітації дітей-сиріт.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідники виокремлюють такі проблеми сирітства:

- криза інституту сім'ї, зростання кількості розлучень, підвищення позашлюбної народжуваності, труднощі молодій сім'ї: матеріально-житлові проблеми, асоціальний спосіб життя одного чи обох батьків, збільшення кількості сімей, котрі знаходяться в небезпечних життєвих обставинах;

- закриття інтернатних закладів сприяє розвитку сімейних форм виховання дітей, які залишилися без піклування батьків, однак лише незначна частина цих дітей потрапляє до невеликих дитячих установ сімейного типу;

- неузгодженість дій на регіональному рівні, помилкове розуміння стратегії та тактик окресленого процесу, що спричиняє масове порушення прав й інтересів вихованців інтернатних закладів;

- зашвидке влаштування дітей у сім'ї спричиняє несприятливі наслідки – ситуація, що призводить до суперечностей між труднощами

в наданні й оформленні необхідних для усиновлення (або патронату) документів та соціально-психологічною, мотиваційною роботою із сім'ями (особами), які прагнуть виховувати усиновлену дитину. Часто ці батьки не підготовлені до надмірних труднощів, що виникають у процесі виховання такої категорії дітей, тому вони повертають дітей-сиріт до інтернатних закладів, тощо [5, с. 79–80].

Зважаючи на викладене вище, соціально-психологічна реабілітація дітей-сиріт у країні має базуватися не лише на матеріальному забезпеченні. Вагоме значення має створення умов для набуття ними професії та опанування загального, середнього й вищого рівнів освіти. Також діти-сироти потребують участі щодо набуття вміння долати труднощі соціалізації, особистісного й професійного самовизначення, знаходження свого гідного місця в суспільстві, формування подружнього життя [3; 6].

Держава бере на себе зобов'язання щодо виховання, навчання, забезпечення дітей-сиріт найбільш необхідним. Однак до дорослого та самостійного життя в реальності вони не готові. Зокрема, це стосується збереження свого здоров'я, досвіду створення сім'ї та виховання дітей, побуту, ставлення до роботи, організації дозвілля. У дітей-сиріт не сформовано навички, які допомагають їм самостійно виходити зі складних життєвих ситуацій, вирішувати власні проблеми, відстоювати свої права.

Цьому можна навчитися, лише підвищуючи правову грамотність, користуючись психологічною, соціальною та дружньою підтримкою людей, що можуть надати компетентну допомогу, зокрема це соціальний педагог та соціальний психолог [3; 4; 7].

Ключовою компонентою соціально-психологічної діяльності є адаптація дітей-сиріт у розрізі комунікативного складника спілкування, пізнання та набуття етичної поведінки й діяльності, що не суперечить загальновищезначим людським цінностям. Діяльність соціального психолога та соціального працівника передбачає орієнтацію на індивідуальність, самобутність, надання комплексної соціальної підтримки з метою з'ясування міжособистісних й особистісних проблем.

Соціально-психологічна реабілітація має бути спрямована на конкретну дитину, на вирішення її індивідуальних проблем, котрі виникають у процесі соціалізації, на розвиток і формування моральної поведінки, моральної свідомості, моральних почуттів. Особливості здійснення соціально-психологічної діяльності визначаються з урахуванням вікової категорії дітей, їхніх соціальних, медичних та психологічних проблем [2; 6; 7].

Адаптація дітей-сиріт, професійне та особистісне самовизначення є домінуючими аспектами роботи соціального психо-

лога в умовах професійних освітніх установ. Так, соціальний психолог здійснює діяльність із надання різних видів допомоги дітям-сиротам, основними з них є соціально-психологічна, соціально-інформаційна, соціально-правова, духовно-просвітницька.

У дітей-сиріт відстежуються знижений рівень розвитку абстрактно-логічного мислення, недостатня сформованість картини світу. Характерними симптомами порушень є: психічне стомлення, виражена тривожність, стрес, внутрішня напруга, неготовність долати труднощі, відсутність потреби в досягненні успіху, підвищена агресивність, підозрілість, нестриманість [4; 6; 7].

Важливим аспектом реабілітації дітей-сиріт є гарантія держави щодо працевлаштування дітей-сиріт після повернення їх із дитячих закладів та після закінчення навчання в державних та комунальних навчальних закладах. Отже, провідними психологічними напрямками соціально-психологічної реабілітації є профілактика здорового способу життя, індивідуальна й групова робота з особистістю, виявлення домінуючих проблем спілкування.

Для поліпшення соціально-психологічної реабілітації дітей-сиріт та більш сприятливої їх соціалізації було здійснено експериментальне дослідження їхніх пізнавальних процесів для організації подальшої роботи щодо зменшення рівня тривожності та невпевненості дитини. Об'єктом дослідження є процес розвитку і формування особистісних властивостей дітей-сиріт.

Для участі в дослідженні була сформована вибірка: 43 особи (віком від 3 до 18 років), котрі є вихованцями комунального закладу «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Кіровоградської обласної ради (далі – Центр). Це всі вихованці закладу на той період.

Центр створений із метою реалізації єдиної державної і регіональної політики в Кіровоградській області щодо забезпечення тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинилися у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги. Домінуючими завданнями фахівців Центру є підтримка дітей-сиріт, розуміння їхніх потреб і проблем, а також створення особливих умов для поліпшення соціалізації та адаптації, задоволення потреб і реалізації інтересів дітей. Дитина може перебувати в закладі протягом часу, необхідного для її реабілітації, але не більше ніж дев'ять місяців у разі стаціонарного перебування та 12 місяців – денного перебування.

Експериментальне дослідження відбувалося у два етапи. Перший етап дослідження передбачав проведення методик, що досліджують

пізнавальні процеси. На другому етапі на основі отриманих результатів розроблена та застосована психокорекційна програма для дітей, котрі перебувають у реабілітаційних закладах.

Дослідження здійснювалося протягом зими 2019–2020 рр. за сприяння адміністрації закладу та за участю провідних фахівців реабілітаційного Центру. Опрацювання матеріалів відбувалося на базі кафедри загальної підготовки та соціальної роботи приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного та муніципального управління» за участю кандидата педагогічних наук, доцента кафедри загальної підготовки та соціальної роботи Т.А. Тернавської, кандидата психологічних наук, доцента кафедри загальної підготовки та соціальної роботи О.Г. Шаумян, студенток 4-го курсу спеціальності «Соціальна робота» В. Діденко, А. Копай, В. Гальцової та С. Ткаченко. Соціально-економічний рівень життя всіх респондентів визначено як достатній.

Дослідження проводилося з метою оцінки розумової та пізнавальної діяльності дітей-сиріт, які опинилися в складних життєвих ситуаціях та виховуються у Центрі соціально-психологічної реабілітації. Під час застосування методик особливу увагу науковці звертали на те, як виконуються поставлені завдання. Реакції та поведінка дітей справили неабияке враження, у переважній більшості дітей не виникло жодного питання та нерозуміння завдань, поставлених перед ними.

Спочатку було застосовано методику «Заучування 10 слів» (автор А.Р. Лурія) [9, с. 97]. Одним з основних завдань було дослідити процеси пам'яті дітей-сиріт, а саме: запам'ятовування, відтворення та збереження пам'яті. Результати свідчать, що старші діти, які мають нормальну пам'ять, зазвичай до третього повторення відтворювали правильно до дев'яти або десяти слів. Після цього з кожним разом вони відтворювали все менше і менше слів. Низький рівень відтворення слів указує на ослаблення уваги, на стомлюваність.

Аналіз оцінки результатів дослідження свідчить, що 63,5% дітей молодшої групи (віком від 10 до 12 років), які виховуються тривалий час у Центрі, відтворили 9–10 слів, що є показником нормальної пам'яті. Підвищеної стомлюваності, неухважності, нестійкості уваги не спостерігалося. Діти із задоволенням виконували завдання, поставлене перед ними. 26,5% дітей середнього віку (від 12 до 14 років) відтворили 8–9 слів, це вказує на ослаблення уваги та підвищену втомлюваність. А 10% дітей старшої групи (віком від 15 до 17 років) відтворили від семи слів. Дослідження показало, що саме в старших дітей (віком від 15 років) спостерігається неухважність, нестійкість уваги, відсутність зацікавленості матеріалом.

Результати дослідження молодшої та середньої груп дітей демонструють, що рівень пам'яті не має істотних відхилень від норми, у них достатньо розвинута пізнавальна сфера. Спостереження виявили, що пам'ять дітей молодшого віку та старшого віку є різною. Так, діти молодшого віку були дуже зацікавлені у виконанні поставлених завдань, готові відреагувати на будь-яке прохання дорослого, робили все можливе, щоб звернути увагу дорослого на себе. Натомість діти старшої вікової категорії ставилися до поставлених перед ними завдань неухважно, виявляли грубість, агресивність. Усе це вказує на напруженість і проблемність дітей, які опинилися у складній життєвій ситуації. З одного боку, вони усвідомлюють усе, що з ними трапилося, а з іншого – мають неабияке навантаження в школі.

Наступним кроком було дослідження оцінки творчої уяви [8, с. 69–71]. За допомогою творчої уваги дитина створює нові образи об'єктів, котрі ніколи не були застосовані в дійсності, а лише в уяві. Більш дотичним поняттям до уяви у цьому разі буде слово «мрія». Мрія відображається в потребах дитини, це те, чого вона хоче й прагне.

Результати дослідження оцінки речення в балах спостерігалися такі: у 50% дітей – 6 балів; у 25% дітей – 3–4 бали; у 25% дітей – 0–0,5 бали.

Результати визначення рівня творчої уяви за методикою виявили високий рівень творчої уяви у 50% вихованців. Оригінальність речень відповідає максимальній оцінці, творчість уяви у цих дітей на високому рівні. У 25% дітей спостерігається середній прояв творчої уяви; усі три слова діти використали в менш доречній, але в логічно допустимій комбінації. Також у 25% дітей спостерігається низький прояв творчості уяви; діти правильно зрозуміли завдання, але формально поєднували всі три слова або ж використовували їх зі спотвореннями чи записували речення, що представляло беззмістовне поєднання всіх трьох слів.

Підсумковий аналіз проведеного дослідження показав, що більшість дітей має логіку, оригінальність та високий прояв творчої уяви. Під час дослідження спостерігалися прояви логічного мислення. Однак деяка частина дітей ще не вміє логічно та оригінально мислити в рамках поставлених перед ними завдань. Це проявлялося у тому, що діти погано орієнтувалися за умови нестандартної постановки перед ними завдань, не вкладалися у відведений час, відтворювали мало деталей, які саме могли пояснити задум дитини. Окрім того, слід зауважити, що саме у цієї групи виявлялися відсутність інтересу, постійне переключення уваги.

На підставі викладеного вище можна зазначити, що дослідження, проведені з дітьми молодшої, середньої та старшої вікових груп, свідчать про те, що в більшості дітей інтелектуальних і розумових порушень не виявлено. Рівень інтелекту та розумових здібностей достатній.

Третьою методикою, застосованою для дослідження аналітичного мислення, є варіант VI субтесту шкали Р. Амтхауера [8, с. 55–57].

Його результати свідчать, що: у 27% дітей дуже низька аналітичність мислення (визначено 5 числових рядів); у 20% – низьке аналітичне мислення (окреслено 6–7 числових рядів); у 23% – середня аналітичність (зазначено 8–10 числових рядів); у 20% – висока аналітичність мислення (виокремлено 11–13 числових рядів); у 10% – дуже високе аналітичне мислення (відзначено 14–15 числових рядів).

Варто наголосити, що аналітичність вважається важливою характеристикою мислення, оскільки є ключовим компонентом здатності теоретизувати, відшукувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, становить основу загальних здібностей і необхідна для успішного оволодіння різноманітними видами діяльності.

Наступним кроком нашого дослідження особистості був «Тест-опитувальник особистісної зрілості» за Ю.З. Гільбухом [1, с. 168–181].

Аналіз результатів дослідження показав, що мотивація досягнень, ставлення до свого «Я», почуття громадянського обов'язку, життява установка та здатність до психологічної близькості з іншою людиною у 60% вихованців закладу на задовільному середньому рівні; у 25% – на високому рівні; у 10% – на незадовільному низькому рівні, а у 5% дітей спостерігається дуже високий рівень аспектів, що становлять особистісну зрілість.

У рамках виконання методик із дітьми-сиротами було виявлено, що у 30,6% хлопців та дівчат закладу відстежуються боязливість, нерозуміння матеріалу, нерішучість та замкнутість під час виконання завдань, які перед ними поставлені, а у 69,4% дівчат та хлопців закладу спостерігається зацікавленість, бажання обговорити, поставити запитання та якомога швидше дізнатися про кінцевий результат проходження методик.

Висновки з проведеного дослідження.

Проведене дослідження свідчить про те, що у дітей-сиріт, які виховуються в комунальному закладі «Центр соціально-психологічної реабілітації дітей» Кіровоградської обласної ради, розвиток відбувається особливим чином. У них формуються риси характеру, поведінки, які у цілому можна охарактеризувати як позитивні. Через недостатній досвід контактів із батьками та дорослими у дітей-сиріт спостерігається відставання у розвитку, втрата самостійності, відсутність інтересу, невміння диференціювати успішні та неуспішні дії, які

схвалюються або не схвалюються соціумом. Психологічний та інтелектуальний розвиток таких дітей відрізняється від розвитку дітей, що виховуються у звичайних сім'ях.

Соціально-психологічна реабілітація спрямована на те, щоб діти-сироти могли в подальшому більш удамо адаптуватися в суспільстві та в міжособистісних стосунках. Окрім того, вона забезпечує поліпшення виконання й сприймання різних соціальних ролей, сприяє досягненню потрібної морально-внутрішньої й соціально-психологічної рівноваги, допомагає відстоювати себе в різних ситуаціях та життєвих обставинах. Цінним у реабілітаційному процесі в комунальному закладі є гуманізація відносин, що охоплює такі аспекти: гуманізація освітнього процесу (впливає на формування з урахуванням здоров'я дитини, цілей, мотивів, інтересів та потреб); гуманізація виховного процесу (допомагає навчитися знати права й свободу оточуючих, проявляється у самовираженні, спілкуванні тощо); гуманізація особистісного простору (плекання гармонійного внутрішнього світу дитини, доброзичливих стосунків із ровесниками, прагнення знайти гідне місце в суспільстві); гуманізація професійного простору для старшокласників (формування вміння знайти діяльність, яка відповідає покликанню, і працювати на добробут суспільства).

Перспективою подальших досліджень є всебічне вивчення кола життєво-професійних складників із метою надання допомоги дитині-сироті в реальному житті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко Т.В., Зелінська Т.М. Практикум із соціальної психології. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. 300 с.
2. Вікова психологія : навчальний посібник / О.П. Сергєєнкова та ін. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 384 с.
3. Галатир І.А. Щодо причин виникнення явища соціального сирітства у сучасному українському суспільстві. Київ : *Вісник*, 2012. С. 10–12.
4. Дзюндзюк В.Б. Предметна сфера науки державного управління. Київ : НАДУ, 2011. 67 с.
5. Карпенко О.Г. Сімейні форми утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: проблеми правового регулювання. *Право України*. 2001. № 3. С. 79–81.
6. Коваленко О.О. Соціальне сирітство як соціокультурний феномен. Київ : Логос, 2006. 212 с.
7. Мордань О. Об'єктивні чинники впливу на державну політику щодо соціального захисту дітей, які залишилися без піклування батьків. Київ : ГНОЗІС, 2013. 234 с.
8. Практикум із загальної психології / за ред. Т.І. Пашукової ; 2-е вид., стер. Київ : Знання, КОО, 2006. 203 с.
9. Психологія дошкільного віку / под ред. Е.И. Изотовой. Москва : Юрайт, 2018. Ч. 2. 240 с.

Наукове видання

ГАБІТУС

Науковий журнал

Випуск 15

Коректура • *В. Ізак*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 29,18. Ум.-друк. арк. 30,92.
Підписано до друку 29.07.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, 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.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.