

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ГАБІТУС

Науковий журнал

Випуск 26



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

Редакційна колегія:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор

Лісеєнко Олена Василівна – доктор соціологічних наук, професор

Алісаускієне Мілда – доктор соціальних наук, професор

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

Ендірулайтієне 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, доцент

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 № 6 від 28.06.2021 року)**

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

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», 2021

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1**МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ****Зубченко О.С.**ПРОБЛЕМИ РАЦІОНАЛЬНОСТІ В ЕЛЕКТОРАЛЬНІЙ ПОВЕДІНЦІ
НА МІСЦЕВИХ ВИБОРАХ.....9**СЕКЦІЯ 2****СОЦІАЛЬНІ СТРУКТУРИ ТА СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ****Ибадуллаева Н.Т.**ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КРИТЕРИЙ ИХ ЗАЩИТЫ.....15**Купалова М.М.**

ТРЕНДИ РОЗВИТКУ СІМЕЙНОГО БІЗНЕСУ В СУЧАСНОМУ СВІТІ.....20

СЕКЦІЯ 3**СПЕЦІАЛЬНІ ТА ГАЛУЗЕВІ СОЦІОЛОГІЇ****Кутянін О.В.**УКРАЇНСЬКА ВИЩА ОСВІТА СЬОГОДНІ: ЗАГАЛЬНИЙ СТАН
ТА ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ.....26**Мірчук І.Л., Зелена О.Я.**АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ТЕОРІЇ Й НА ПРАКТИЦІ
З ПОЗИЦІЙ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА.....32**СЕКЦІЯ 4****ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ****Бровченко А.К., Хижняк М.В., Нежута А.В.**СПІВВІДНОШЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ТА КОГНІТИВНИХ ЧИННИКІВ
У ВИЗНАЧЕННІ СПЕЦИФІКИ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ
ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....39**СЕКЦІЯ 5****ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ****Батечко Д.П.**ОБЛІК ОСОБЛИВОСТЕЙ ТИПІВ ТЕМПЕРАМЕНТУ І ВЛАСТИВОСТЕЙ НЕРВОВОЇ
СИСТЕМИ У СПОРТСМЕНІВ (НА ПРИКЛАДІ ФУТБОЛУ І ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ).....44**Боковець О.І.**ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ:
СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ ТА ФОРМИ ПРОЯВУ.....48

Вдовіченко О.В., Лазоренко Т.М., Головська І.Г. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ ТА ЇХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ.....	53
Власенко І.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	58
Вовк В.П., Мельничук С.Л. ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА....	65
Гачак-Величко Л.А. ПСИХОЛОГІЧНЕ ГАРТУВАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПІД ЧАС ЗАСТОСУВАННЯ ПРОТИВНИКОМ РІЗНИХ ЗАСОБІВ ВОГНЕВОГО УРАЖЕННЯ ТА ПРИ ДІЯХ ПРИ ШТАТНОМУ ОЗБРОЄННІ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕХНІКИ, ПРИ ЗБРОЇ В УМОВАХ ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ.....	70
Головська І.Г., Руденко О.О. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО ПОРУШЕНЬ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ.....	76
Ільницька Л.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ З ОЗНАКАМИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	80
Кочубей Т.Д., Міщенко М.С. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ.....	85
Лазоренко Т.М., Любиченко М.О. ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ В ПСИХОТЕРАПІЇ ПРИЙНЯТТЯ СЕБЕ Й НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ НА ПРИКЛАДІ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП.....	89
Лукащук С.Ю. ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В СТУДЕНТІВ.....	97
Немеш В.І. СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ І ЇХ ВПЛИВ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКА.....	103
Несправа М.В. ЕКОПСИХОЛОГІЯ В ОСВІТНІХ ПРОЕКТАХ.....	107
Педоренко В.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ.....	111
Пилявець Н.І., Потапчук Є.М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ОСОБИСТОСТІ».....	117
Сорокіна О.А. РОЛЬ ВИХОВНИХ СТРАТЕГІЙ БАТЬКІВ У ГЕНДЕРНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	122
Столярчук О.А., Сергєєнкова О.П., Коханова О.П. ДИНАМІКА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	127

Шевченко Ю.В. ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	133
Шерешкова І.І. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ ВІД НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ КОМУНІКАЦІЇ.....	138
Шістко Л.О. ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ПІДЛІТКІВ ТА ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	144
СЕКЦІЯ 6	
ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ	
Кириченко Р.В., Колодяжна А.В. ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА: ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ.....	151
СЕКЦІЯ 7	
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Білова М.Е., Будіянський М.Ф. ПРОФІЛАКТИКА СТРЕСОВИХ СТАНІВ: ТІЛЕСНО ОРІЄНТОВАНІ, КОГНІТИВНІ, МЕДИТАТИВНІ ТЕХНІКИ.....	158
Гулиева П.В. ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЕМОГО НА ПРОЦЕСС ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	163
Денисенко А.О., Барабаш В.В. ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ЖІНОК ДО «ЦИВІЛЬНОГО» ЧОЛОВІКА.....	168
Заїка Р.В. ТИПИ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ.....	173
Кравчук С.Л. ОСОБЛИВОСТІ АПРОБАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	178
Срібна О.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ СУЧАСНОЇ ЕМІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВ.....	182
Чумак В.В., Клішко Ю.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ ТА ПРАВОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	188
Чупіна К.О. ЩОДО ПИТАНЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗАКЛАДАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	192
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	197

CONTENTS

SECTION 1**METHODOLOGY AND METHODS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH****Zubchenko O.S.**

PROBLEMS OF RATIONALITY IN ELECTORAL BEHAVIOR IN LOCAL ELECTIONS.....9

SECTION 2**SOCIAL STRUCTURES AND SOCIAL RELATIONS****Ibadullaeva N.T.**TECHNICAL EQUIPMENT IN THE LIFE OF ADOLESCENTS
WITH DISABILITIES AS A SOCIAL CRITERION OF THEIR PROTECTION.....15**Kupalova M.M.**

TRENDS OF FAMILY BUSINESS DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD.....20

SECTION 3**SPECIAL AND BRANCH SOCIOLOGIES****Kutianin O.V.**

UKRAINIAN HIGHER EDUCATION TODAY: GENERAL SITUATION AND MAIN TRENDS....26

Mirchuk I.L., Zelena O.Ya.ACADEMIC INTEGRITY IN THEORY AND IN PRACTICE
FROM THE POSITIONS OF TEACHER AND STUDENT.....32**SECTION 4****GENERAL PSYCHOLOGY. HISTORY OF PSYCHOLOGY****Brovchenko A.K., Khyzhniak M.V., Nezhuta A.V.**THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL AND COGNITIVE FACTORS
IN DETERMINING THE SPECIFICITY OF COPING BEHAVIOR
OF TEENAGERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....39**SECTION 5****PERSONALITY PSYCHOLOGY****Batechko D.P.**TAKING INTO ACCOUNT THE FEATURES OF TEMPERAMENT TYPES
AND PROPERTIES OF THE NERVOUS SYSTEM IN ATHLETES
(FOR EXAMPLE, FOOTBALL AND ATHLETICS).....44**Bokovets O.I.**THE PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE:
ESSENCE, FEATURES AND FORMS OF MANIFESTATION.....48**Vdovichenko O.V., Lazorenko T.M., Holovska I.H.**PECULIARITIES OF MENTAL STATES OF THE ELDERLY
AND THEIR COPYING STRATEGIES IN A PANDEMIC CONDITION.....53

Vlasenko I.A. PSYCHOLOGICAL PRACTICES TO PROMOTE CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF PERSONALITY.....	58
Vovk V.P., Melnychuk S.L. PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGIST.....	65
Hachak-Velychko L.A. PSYCHOLOGICAL HARDENING PERSONNEL DURING VARIOUS MEANS OF ENEMY FIRE DESTRUCTION, AND WITH THE ACTIONS OF ARMAMENT OF EQUIPMENT, IN WEAPONS UNDER WARFARE.....	70
Holovska I.H., Rudenko O.O. THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND EATING DISORDERS.....	76
Ilnytska L.A. PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF PERSONALITY WITH SIGNS OF INTERNET-ADDICTED BEHAVIOR.....	80
Kochubey T.D., Mishchenko M.S. MODERN APPROACHES TO THE PROBLEM OF VOCATIONAL WORK.....	85
Lazorenko T.M., Liubichenko M.O. THE USE OF THE AUTHOR'S FAIRY TALE IN PSYCHOTHERAPY OF SELF-ACCEPTANCE AND THE WORLD AROUND US ON THE EXAMPLE OF DIFFERENT AGE GROUPS.....	89
Lukashchuk S.Yu. FACTORS OF FORMATION OF INTERNET ADDICTION IN STUDENTS.....	97
Nemesh V.I. ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BARRIERS AND THEIR INFLUENCE ON ADOLESCENT'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING.....	103
Nesprava M.V. ECOPSYCHOLOGY IN EDUCATIONAL PROJECTS.....	107
Pedorenko V.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SUSTAINABILITY OF STUDENT YOUTH WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERNALITY.....	111
Pyliavets N.I., Potapchuk Ye.M. MODERN APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF "COGNITIVE STYLE OF PERSONALITY".....	117
Sorokina O.A. THE ROLE OF PARENTS' EDUCATIONAL STRATEGIES IN THE GENDER SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS.....	122
Stoliarchuk O.A., Serhieienkova O.P., Kokhanova O.P. DYNAMICS OF STUDENTS' ACADEMIC PROCRASTINATION.....	127
Shevchenko Yu.V. THE CONCEPT OF "SOCIAL COMPETENCE" IN PSYCHOLOGICAL LITERATURE.....	133
Shereshkova I.I. BASIC APPROACHES OF RESEARCH PERSONAL PSYCHOLOGICAL SELF-DEFENSE FROM THE NEGATIVE INFLUENCE OF COMMUNICATION.....	138

Shistko L.O. THE DYNAMICS OF THE IDENTITY FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN, ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS.....	144
 SECTION 6 PSYCHOLOGY OF WORK	
Kyrychenko R.V., Kolodiazhna A.V. IMAGE OF A MODERN UNIVERSITY PROFESSOR: FEATURES OF HIS UNDERSTANDING BY STUDENTS.....	151
 SECTION 7 SOCIAL PSYCHOLOGY. LEGAL PSYCHOLOGY	
Bilova M.E., Budianskyi M.F. PREVENTION OF STRESS: BODY-ORIENTED, COGNITIVE, AND MEDITATIVE TECHNIQUES.....	158
Guliyeva P.V. INFLUENCE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT OF THE STUDENT ON THE PROCESS OF INCLUSIVE LEARNING.....	163
Denysenko A.O., Barabash V.V. PECULIARITIES OF THE ATTITUDE OF WOMEN TO THE “CIVIL” HUSBAND.....	168
Zaika R.V. TYPES OF LIFE STRATEGIES OF A PERSON IN CONDITIONS OF SOCIAL INSTABILITY.....	173
Kravchuk S.L. PECULIARITIES OF APPROBATION OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF REFLECTIVE COMPETENCE OF APPLICANTS OF HIGHER PEDAGOGY.....	178
Sribna O.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL CAUSES OF MODERN EMIGRATION OF UKRAINIANS.....	182
Chumak V.V., Klishko Yu.V. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION OF LEGAL AWARENESS AND LEGAL BEHAVIOR OF APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION.....	188
Chupina K.O. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION OF LEGAL AWARENESS ON THE ISSUES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF STUDENTS WITH LIMITATIONS OF LIFE BY INCLUSIVE TOURISM: RECOMMENDATIONS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	192
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	197

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

ПРОБЛЕМИ РАЦІОНАЛЬНОСТІ В ЕЛЕКТОРАЛЬНІЙ ПОВЕДІНЦІ НА МІСЦЕВИХ ВИБОРАХ

PROBLEMS OF RATIONALITY IN ELECTORAL BEHAVIOR IN LOCAL ELECTIONS

Статтю присвячено дослідженню мотивації електоральної поведінки на місцевих виборах, що характеризуються помітно меншою явкою, аніж президентські та парламентські, проєкцією центральних політичних дискусій на регіональний рівень та додатковими можливостями зміцнити своє становище для опозиційних або локальних політсил. Автор ставить мету провести емпіричну адаптацію підходів школи раціонального вибору до українських реалій. Досі це питання залишається невирішеним у вітчизняній електоральній соціології. Дослідник спирається на результати опитувань громадської думки, проведених компанією "IRG" із його особистою участю у Запорізькій області у серпні–жовтні 2020 року. За результатами аналізу «теорії близькості» Е. Даунса, концепцій «економічного голосування», «валентного голосування» та «виборця-споживача» робиться висновок, що кожна з них пояснює свій окремий аспект поведінки виборців. Даунсівська теорія описує стратегії, за допомогою яких люди структурують електоральний простір, та індикатори політичних розмежувань. Ідеї М. Фіоріни потребують більш складного механізму емпіричної верифікації, до якого входять як оцінка діяльності уряду та динаміки змін власного матеріального становища, так і соціально-класова самоідентифікація. Ключовим є питання про «соціотропне» або «ретроспективне» голосування. «Валентна модель» у чистому вигляді майже не спрацьовує через слабкі традиції місцевої демократії та відсутність запиту на власний, відмінний від столичного, порядок денний. Концепція Х. Хіммельвейт дає уявлення про мотиви підтримки електоральних акторів, а також може використовуватись для вивчення ставлення громадян до найбільш резонансних положень передвиборчих платформ. Автор констатує, що зростання політичної ваги місцевої влади, переміщення фінансових потоків та владних повноважень від державних адміністрацій до об'єднаних територіальних громад зумовлює ускладнення електоральної поведінки на місцевому рівні, а моделі голосування з кожним роком усе більше відрізняються від загальнонаціональних.

кості, економічне голосування, споживацька теорія голосування.

The article is devoted to the motivation of electoral behaviour in local elections, which are characterized by significantly lower turnout than presidential and parliamentary elections, the projection of central political discussions at the regional level and additional opportunities to strengthen their position for opposition or local political forces. The author aims to empirically adapt the approaches of the school of rational choice to Ukrainian realities. So far, this issue remains unresolved in the domestic electoral sociology. The researcher relies on the results of public opinion polls conducted by IRG with his personal participation in the Zaporizhia region in August–October 2020. Based on the analysis of E. Downs's "theory of proximity", the concepts of "economic voting", "valence voting" and "voter-consumer", it is concluded that each of them explains its own, separate aspect of voter behaviour. Downs' theory describes the strategies by which people structure the electoral space and indicators of political divisions. M. Fiorina's ideas require a more complex mechanism of empirical verification, which includes both the assessment of government activities and the dynamics of changes in their own financial situation, and socio-class self-identification. The key issue is "sociotropic" or "retrospective" voting. The "valence model" in its pure form hardly works due to the weak traditions of local democracy and the lack of demand for its own, different from the capital, agenda. H. Himmelweit's concept gives an idea of the motives for supporting electoral actors, and can also be used to study the attitude of citizens to the most resonant provisions of election platforms. The author states that the growing political weight of local government, the transfer of financial flows and power from state administrations to united territorial communities complicates electoral behaviour at the local level, and voting models are increasingly different from national ones.

Key words: electoral behaviour, theories of rational choice, proximity theory, economic voting, consumer voting theory.

УДК 316.334.3+342.8
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.1>

Зубченко О.С.
к.соціол.н.,
доцент кафедри філософії та соціології
Маріупольський державний університет

Поглиблення реформи децентралізації та зростання політичної ваги місцевого самоврядування зумовило швидке зростання інтересу дослідників та політтехнологів до

електоральної поведінки на місцевих виборах. Адже до останнього часу формування місцевих легіслатур вважалося виборами «другого порядку», на відміну від президентських або

парламентських. Особливо яскраво це стало проявлятися з 2010 р., коли регіональні та національні виборчі кампанії вперше було рознесено у часі. Можна погодитись із К. Рейфом та Г. Шміттом, що електоральна поведінка на «першочергових» та «другорядних» виборах суттєво відрізняється за кількома характеристиками [5, с. 126].

По-перше, вибори «другого порядку» характеризуються набагато меншою явкою. Наприклад, у Запорізькій області у першому турі виборів Президента України у березні 2019 року взяли участь 64%, за три місяці під час голосування за народних депутатів України явка становила 50,8%, а у жовтні 2020 р. на місцевих виборах – лише 34%. Звісно, на активність запоріжців могли вплинути інші, позасистемні чинники (наприклад, пандемія коронавірусу), проте загальна тенденція досить красномовна.

По-друге, результат неосновних електоральних змагань – це більшою мірою результат ідеологічного конфлікту, а не боротьби проблемних позицій чи партійних лідерів – «важковаговиків». Це потребує додаткових пояснень, адже часто говорять, що «каналізація та водогін не мають партійності». Але проблема дещо складніша. Зокрема, на місцевих виборах-2020 провідні електоральні актори, за дуже рідким виключенням, не вдавалися до яскравих регіональних кампаній та серйозної роботи над соціально-економічною проблематикою. Змістовні дискусії про подальший розвиток міст та сіл замінили борди та ролики «Армія, мова, віра», «Останній шанс на зміни», «За мир, за життя» тощо.

По-третє, вибори другого порядку – це можливість опозиційним партіям відігратися за поразки загальнонаціонального рівня, шанс вийти на авансцену позасистемним силам та регіональним лідерам. На місцевих виборах-2020 загалом по Україні правляча партія «Слуга народу» змогла отримати лише 15% депутатських крісел у громадах проти 43% у парламентському марафоні-2019. Водночас вагоме представництво у радах отримала новостворена партія «За майбутнє» (9,6%), ВО «Батьківщина» суттєво поліпшила свої показники (10,5% мандатів), не говорячи вже про два десятки регіональних політсил, кожна з яких отримала від 100 до 500 місць та майже монопольний контроль над окремими містами, районами та навіть областями.

Західна соціологія намагається дати відповіді на ці важливі запитання з кінця 1950-х років, насамперед у рамках теорії раціонального вибору. Незважаючи на активну критику та численні модифікації, значний пізнавальний потенціал для пояснення електоральної поведінки зберігають теорії «економічного голосування» М. Фіорини [5, с. 125], ретроспективного, перспективного

та афективного волевиявлення М. Льюїса-Бека [13, с. 43], «виборця як споживача» Х. Хіммельвейт [3, с. 33].

Разом із тим у вітчизняній електоральній соціології досі триває пошук відповідей на ці важливі питання. В. Кононов, аналізуючи зв'язок між ідейно-політичними переконаннями, мовою спілкування та ідентифікаційними практиками, доходить висновку про «усереднення» партійних платформ, що лише окремими деталями (символою, кольорами, ключовими повідомленнями) підлаштовуються під начебто антагоністичні бренди [8, с. 94]. Ю. Брайчевський, поєднуючи елементи просторового та інструментального підходу та спираючись на концепцію місця Дж. Егню, констатує, що місцеві вибори – це насамперед голосування за «своїх», а раціональність вибору може суттєво відрізнятись [2, с. 71–72]. Р. Панухник намагається моделювати процес електорального вибору за допомогою власної концепції мікро- та макродальніх квадрантів, спираючись на останні досягнення інструменталістської школи [10, с. 214–215].

Російські дослідники йдуть шляхом виділення соціально-економічних чинників електоральної поведінки на місцях: говорять про соціальну структуру та соціальне самопочуття [12], середню зарплату, обсяг інвестицій та соціальних трансфертів, кількість суб'єктів малого та середнього бізнесу [1, с. 101–102], соціально-економічний вимір або ліво-правий політичний континуум [14, с. 132–133]. Своєю чергою О. Іваненко намагається виділити детермінанти електоральної активності, серед яких – ціннісні орієнтації, соціальні ідентичності, психологічні характеристики виборців та оцінка ефективності політичних інститутів [6].

Емпіричну основу нашого дослідження становили результати опитувань громадської думки, які було проведено компанією «IRG» з особистою участю автора у Запорізькій області у серпні–вересні 2020 року. За квотною вибіркою (параметри квоти – стать та вік) у три хвили методом особистого інтерв'ю за місцем проживання було опитано 5226 респондентів. Похибка даних не перевищує 3%. Також наводяться дані регіонального екзит-полу 25.10.2020 (опитано 2500 респондентів на 50 виборчих дільницях, рівень досяжності – 77%). У статті наведені власні аналітичні розрахунки автора, що публікуються вперше.

Таким чином, у спеціальній літературі досі не знайшли належного емпіричного обґрунтування пізнавального (наскільки раціональним є голосування виборців на місцевому рівні та з яких теоретичних позицій його доречніше пояснювати) та інструментального (мотивація, що переважає у громадян, та чинники, які детермінують їхній вибір) аспектів досліджуваної проблеми, що і буде метою цієї статті.

Однією із головних ідей авторів Виборчого кодексу, за яким проходили місцеві вибори у 2020 році, було подолання «партійної диктатури» завдяки активній роботі на окрузі, активісти отримували шанс стати депутатами місцевих рад, набравши понад 25% від партійної квоти. Обов'язкове закріплення партійців за округами мало стимулювати їх «йти в поля». Власне, це було логічним та раціональним кроком політичної спільноти, з одного боку, політичні сили мали показувати «товар лицем» та максимально персоніфікувати електоральний вибір; з іншого – стимулювати внутрішній праймеріз та перетворити кулуарний процес відбору кандидатів, особливо до прохідної частини виборчих списків, на реальний, ринково-конкурентний процес.

У разі відсутності на місцях партійних структур та вкрай пасивної діяльності у міжвиборчий період умови для «раціонального прогнозування» підсумків виборів та відповідно формування своїх електоральних преференцій, за Е. Даунсом, значно ускладнюються. За такої ситуації починає працювати «теорія близькості» Е. Даунса, що описує способи, за допомогою яких пересічна людина структурує для себе певну виборчу кампанію та ранжує її учасників [11, с. 200–201].

Після Революції Гідності розподіл ішов за вектором «проросійські-проєвропейські» сили, емпіричним індикатором якого є ставлення до подій на Майдані.

Із таблиці 1 бачимо розмежування на про-майданні («ЄС», Батьківщина), помірковані (Слуга народу, партія Буряка) та антимайданні (ОПЗЖ, партія Шарія) сили. На перший погляд, подібна диференціація надзвичайно далека від власне місцевого порядку денного, проте вона допомагає виборцю вибудувати хоча б первісну систему координат політичного простору та попередньо визначитись, на чиєму він боці.

Ще однією важливою подією, що істотно змінила політичну конфігурацію як національного, так і регіонального рівнів, стала «зелена хвиля» 2019 року. Відповідно, одним із маркерів електорального структурування може бути порівняльна оцінка нинішнього та колишнього Президентів.

Отже, дані, що наведено у таблиці 2, свідчать про справедливість «теорії напрямів» Дж. Рабиновича, згідно з якою «виборець визначає для себе партію, яка дозволяє просувати свої інтереси у потрібному напрямі» [цит за: 11, с. 201]. Своєю чергою вибір конкретної політсили із певного спектра визначається рівнем її активності, наявністю популярних лідерів, змістовністю та цікавістю агітації тощо. У нашому випадку на протилежних полюсах континууму «старе–нове» розташовані «Слуги народу» та «ЄС». Решта партій знаходяться між ними, із значно більшими прихильностями до нової адміністрації. І це виглядає досить логічно, адже у другому турі

Таблиця 1

Розподіл відповідей на запитання: «Як ви оцінюєте події на Майдані у 2013–2014 роках?» (у відсотках від прихильників кожної партії)

Політична партія	Позитивні оцінки	Негативні оцінки	Не визначились
Слуга народу	50	40	11
Партія В. Буряка «Єднання» (партія Буряка)	40	48	12
Європейська солідарність (ЄС)	64	34	2
Опозиційна платформа «За життя» (ОПЗЖ)	40	50	10
Батьківщина	60	31	7
Партія Шарія	32	60	8

Таблиця 2

Розподіл відповідей на запитання: «Як ви оцінюєте діяльність влади Володимира Зеленського порівняно з Петром Порошенко?» (у відсотках від прихильників кожної партії)

Політична партія	Нинішня влада краща за попередню	Нинішня влада суттєво не відрізняється від попередньої	Нинішня влада гірша за попередню	Не визначились
Слуга народу	63	29	6	2
Партія Буряка	26	51	18	5
ЄС	13	34	52	1
ОПЗЖ	38	44	14	4
Батьківщина	25	55	15	5
Партія Шарія	19	42	24	13

президентських виборів-2019 за В. Зеленського віддали голоси 86,6% виборців Запорізького регіону.

Але наскільки така електоральна поведінка, вписана у прокрустове ложе ідеологічних або лідерських залежностей, є раціональною? Цікаве рішення пропонує модель «ретроспективного голосування» М. Фіоріні. Американський дослідник намагається спустити даунсівську школу з небес на землю та зауважує: «Позиція вчених, що працюють у рамках раціонального вибору, як правило, занадто претензійна, а в окремих випадках навіть віддає манією величі у намаганнях створити всеохоплюючу теорію політичної поведінки» [9, с. 47].

Така концепція передбачає, що виборці володіють лише одним видом даних – вони знають, як їм живеться за чинної влади. Інакше кажучи, існує прямий зв'язок між станом економіки і результатами виборів, і під час голосування виборець враховує те, що саме уряд несе відповідальність за економічний стан країни.

Таблиця 3

Оцінка змін за останній рік матеріального становища прихильниками різних політичних сил (у відсотках)

Партія	Покращилось	Погіршилось
Слуга народу	40	20
ОПЗЖ	20	39
ЄС	18	45
Батьківщина	16	40
Партія Буряка	17	37
Партія Шарія	8	41

На перший погляд, теорія працює. Якщо гаманець потовстішав – голосуєш за владу, якщо схуд – за опозицію. Насправді прямої залежності тут не існує, адже електоральний корпус різних партій суттєво відрізняється за соціально-демографічними та психографічними характеристиками. Наприклад, серед прихильників «ЄС» доля виборців, які ідентифікували себе із середнім класом, сягала 50%, а у ОПЗЖ – лише 13%. Таким чином, дані, які наведено у таблиці, лише підтверджують тен-

денцію до поглиблення майнового розшарування в українському суспільстві. Багаті стають багатішими, а бідні – біднішими незалежно від партійних кольорів.

Також можна погодитись із Г. Голосовим, який ставить питання: чи можуть пострадянські виборці із мінімальним демократичним досвідом та надзвичайно високою недовірою до майже всіх політичних інституцій правильно визначити наслідки свого вибору? І наскільки взагалі є сенс робити такі розрахунки за умов високої невизначеності політичного процесу та атомізації партійної системи? [4, с. 47–48]. Наприклад, на виборах-2020 до нового складу Запорізької обласної ради змогли потрапити лише три партії із восьми переможців електорального марафону-2015.

Саме тому в рамках такої теорії висувуються припущення про можливості не лише «соціотропного», але й «ретроспективного» голосування, яке детермінується комплексною оцінкою розвитку держави та ставленням до її керівників.

Із таблиці бачимо, що негативні оцінки вектора руху Української держави домінують лише серед прибічників партій – ідеологічних антагоністів – «Європейської солідарності» та ОПЗЖ. Водночас позитивне ставлення до нинішнього глави держави переважає навіть у таборі проросійської опозиції. Отже, незважаючи на численні прорахунки та рейтингові втрати, чинна влада зберігає чималий електоральний потенціал і концепція «економічного голосування» це підтверджує, принаймні на нинішньому етапі.

На стику теорій раціонального вибору та партійної ідентифікації виникла модель «валентного голосування» К. Кларка [3, с. 61]. Головна ідея автора – вирішальне значення для формування думки виборців має т.зв. «валентність політиків» – здатність ефективно діяти у сферах, що турбують їхній електорат. Виборці прагнуть зменшення когнітивного навантаження, акцентуючи свою увагу лише на окремих аспектах діяльності своїх фаворитів. Для перевірки цієї гіпотези подивимось, чи є відмінності у соціально-економічній проблематиці електорату різних політсил.

Таблиця 4

Оцінка стану справ в Україні очима прихильників різних політичних сил (у відсотках)

Партія	Напрямок розвитку держави		Діяльність В. Зеленського	
	Правильний	Неправильний	Краща за попередника	Гірша за попередника
Слуга народу	49	36	64	5
ОПЗЖ	38	40	35	15
ЄС	27	44	10	55
Батьківщина	43	33	26	18
Партія Буряка	49	37	23	18
Партія Шарія	46	41	18	21

Як бачимо із таблиці, статистично значущих відмінностей зовсім небагато і вони, вочевидь, пояснюються не стільки різною ієрархією пріоритетів громадян, скільки неоднорідністю електорального поля, наприклад, за віком. Абсолютно логічно, що людей похилого віку більше хвилюватимуть побори у лікарнях та захмарна вартість препаратів, тоді як для молодих мам важливіше наведення порядку у дворах та парках.

Інший аспект цієї проблеми досліджувала Х. Хіммельвейт, у «споживчій моделі» якої центральними змінними є потреби виборців та проблематика виборів, які співвідносяться на політичному ринку як попит і пропозиція. Поведінка виборця – інструментальна, він шукає найкраще співвідношення між своїми поглядами й уподобаннями та платформами політичних партій [3, с. 61–62]. У вітчизняних політичних умовах ця теорія потребує осмисленої емпіричної верифікації, зокрема, через визначення мотивів голосування за різних електоральних акторів.

Із таблиці помітно, що споживацькі мотиви найбільше притаманні для електорату «Слуг народу» (підтримку ідей і поглядів та діяльності глави держави у цьому разі можна ототожнити), а також для потужних ідеологічних антагоністів – «ЄС» та ОПЗЖ. Із цього переліку дещо вибивається партія Шарія, ідейна платформа якої вичерпується блогом лідера у Youtube та червоними шариками на нечисленних акціях. Цей феномен, очевидно, потребує розширеного аналізу у фокус-групових дискусіях.

Отже, у ході нашого дослідження ми дійшли таких висновків. По-перше, методологічні підходи, що сформувались у рамках школи раціонального вибору, мають значні пізнавальні можливості для описання електоральної поведінки

українських виборців на місцевому рівні. Найбільший інтерес становлять «теорія близькості» Е. Даунса, «теорія напрямків» Дж. Рабиновича, «соціотропне» та «ретроспективне» голосування М. Фіорини, модель «валентності» К. Кларка та споживацька концепція Х. Хіммельвейт. Кожна з них пояснює свій, окремий аспект поведінки виборців. Нагальною проблемою є визначення емпіричних індикаторів, що дозволяли б провести верифікацію цих положень для вітчизняних суспільно-політичних реалій.

По-друге, кожна із вищеназваних теорій пояснює окремий аспект електорального вибору. Напрацювання Даунса та Рабиновича дозволяють спроектувати електоральні розколи національного рівня «Майдан– антимайдан», «Зеленський–Порошенко» на голосування в громадах. Доробок М. Фіорини, з одного боку, примушує нас задуматись про високу неоднорідність електорату різних політсил, а з іншого – дозволяє констатувати збереження значного електорального потенціалу чинної влади. Водночас «валентна» модель Кларка у класичному вигляді майже не спрацьовує. Адже багато років місцеві вибори сприймалися масовою свідомістю як вторинні, необов'язкові та нецікаві. Саме тому, вибираючи депутатів та мерів у своєму місті, селі, селищі, значна частина наших співгромадян досі орієнтуються на постаті президентів, прем'єрів та інших столичних політиків. Разом із тим ідеї Х. Хіммельвейт дозволяють пояснити мотиви волевиявлення симпатиків провідних політичних сил. Проте час від часу вони потребують доповнення актуальними концептами (наприклад, «наведення порядку» або «об'єднання справжніх патріотів»), які вже живуть власним життям на політичному ринку України.

Таблиця 5

Соціально-економічні проблеми держави та регіону очима прихильників різних політичних сил (у відсотках)

Проблематика	ОПЗЖ	Партія Буряка	ЄС	Слуга народу	Партія Шарія	Батьківщина
Благоустрій населеного пункту	32	40**	23	31	54	54
Високе безробіття	35	35	42	39	27	42
Дорогі ліки	30	31	38	30	30	32
Значне подорожчання послуг ЖКГ	20*	32	30	24	32	27
Криза в економіці	13	14	14	14	27	17
Неякісне медичне обслуговування	18	22	26	21	19	15
Затримки із виплатою зарплати	14	15	20	11	8	7
Поганий стан доріг	33	20	17	32*	14	17
Зростання цін на товари першої необхідності	9	12	14	16	3	5
Важка екологічна ситуація	22	19	9	21	11	15

*відмінності значущі на рівні 0,05; **відмінності значущі на рівні 0,01

Мотиви електорального вибору симпатиків різних партій (у відсотках)

Партія	Ідеї та погляди партії	Подобаються лідери	Відстоює інтереси таких людей, як я	Популярна серед моїх друзів та знайомих	Може навести порядок	Об'єднує патріотів України	Сильна місцева команда	Цю партію підтримує Президент
Слуга народу	37	12	9	2	8	3	3	20
ОПЗЖ	45	10	15	2	17	4	4	-
ЄС	53	7	9	1	9	11	2	-
Опозиційний блок	39	13	13	3	12	2	6	2
Партія Буряка	32	14	13	4	12	2	11	1
За майбутнє	32	21	9	7	8	4	9	1
Батьківщина	25	18	15	6	20	6	3	-
Партія Шарія	57	8	14	3	9	2	-	-
По масиву	39	13	12	3	11	4	5	5

По-третє, зростання політичної ваги місцевої влади, переміщення фінансових потоків та владних повноважень від державних адміністрацій до об'єднаних територіальних громад призводить до значного ускладнення електоральної поведінки виборців на місцевому рівні. Моделі голосування та склад провідних політичних акторів з кожним роком усе більше і більше відрізняються від загальнонаціональних. Відповідно, зростає важливість вдосконалення теоретичного та емпіричного дослідницького інструментарію, подальшої адаптації класичних концепцій електоральної поведінки українців у разі вибору самоврядних органів, що і стане темою наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахiev А.О. Трансформація електорального поведіння росіян в умовах зміни законодавства в 2000-х гг. URL: <https://www.ogt-journal.com/jour/article/download/164/163> (дата звернення: 13.06.2021).
2. Брайчевський Ю.С. Концепція місця як чинник електоральної поведінки та регіональна політична поляризація в Україні. *Економічна і соціальна географія*. 2013. Вип. 2 (67). С. 67–74.
3. Витюк Н. Соціально-психологічні особливості електорального вибору. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2019. Вип. 22. С. 59–67. DOI: 10.15330/vrufnp.22.59-67.
4. Голосов Г.В. Поведення виборців в Росії: Теоретичні перспективи і результати регіональних виборів 1996 г. *Поліс*. 1997. № 4. С. 44–56.
5. Земскова А.М. История изучения электоральной социологии. *Вестник Института социологии*. 2019. Том 10. № 3. С. 113–130. DOI: 10.19181/vis.2019.30.3.595.
6. Иваненко К.А. Общественное мнение и электоральная активность избирателей. URL: <https://pps.ranepa.ru/Publication2/2013/b6ec8748-d8bf-e611-80d0-005056a06105/56c6fa90d31e3.pdf> (дата звернення: 15.06.2021).

7. Ковров В.Ф. Теоретико-методологический анализ электорального поведения: социологический аспект. Москва : Палеотип, 2007. 188 с.
8. Кононов И.Ф. Идеологические координаты электорального поведения граждан Украины (на примере Донбасса). *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. 2012. № 993. С. 89–95.
9. Нудждин О.Є. Соціологічні традиції в дослідженні електоральної поведінки: огляд основних моделей електоральної поведінки. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Вип. 19. С. 42–50. URL: <http://apspp.soc.univ.kiev.ua/index.php/home/article/view/470> (дата звернення: 18.06.2021).
10. Панухник Р. Моделирование электорального выбора: проблемы и перспективы. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2011. Вип. 2. С. 211–218. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2011_2_30 (дата звернення: 17.06.2021).
11. Сkochиляс Л. Детерминанты электорального поведения: от «экологизма» к «коммуникативизму». *Language – Culture– Politics*, 2018. Vol. 1. P. 189–207. URL: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f477672f-6a5c-414c-a2a0-39d0407ee433/c/Lubomir.pdf> (дата звернення: 12.06.2021).
12. Туровский Р.Ф. Региональное измерение электорального процесса. *Общественные науки и современность*. 2006. № 5. С. 5–19.
13. Туровский Р.Ф., Гайворонский Ю.О. Влияние экономики на электоральное поведение в России: работает ли «контракт» власти и общества? URL: [http://politeia.ru/files/articles/rus/Politeia-2017-3\(86\)-42-61.pdf](http://politeia.ru/files/articles/rus/Politeia-2017-3(86)-42-61.pdf), (дата звернення: 18.06.2021).
14. Шевченко Ю.Д. Между экспрессией и рациональностью: об изучении электорального поведения в России. *Поліс*. 1998. № 1. С. 130–136.

СЕКЦІЯ 2 СОЦІАЛЬНІ СТРУКТУРИ ТА СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ КРИТЕРИЙ ИХ ЗАЩИТЫ

TECHNICAL EQUIPMENT IN THE LIFE OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES AS A SOCIAL CRITERION OF THEIR PROTECTION

У сучасних умовах можливості допомоги підліткам з обмеженими можливостями чималою мірою пов'язані з новітніми технологіями та пристроями для їх реабілітації та подальшої професійної та фізичної підготовки. У статті проаналізовано правові основи роботи у зазначеному напрямі, виявлені особливості технічної і технологічної підтримки підлітків з обмеженими можливостями. Підкреслюється роль соціального середовища, в тому числі сім'ї, спеціалізованих навчальних закладів та установ у справі надання допомоги підліткам, для повноцінної участі у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Головним завданням у разі надання технічної допомоги підліткам є не просто підтримка певних функцій життєдіяльності, а забезпечення їх включеності в необхідні сфери життєдіяльності, отримання професійних навичок, подальшої роботи і навчання. Є перешкоди під час прийняття на роботу саме через відсутність необхідних пристосувань і умов для пересування, роботи і рекреації життєвих сил. Є стереотипи у свідомості людей, коли на людей з обмеженими можливостями дивляться як на безнадійних щодо повноцінної участі в житті суспільства людей. Необхідно вести роз'яснювальну роботу серед населення із залученням ЗМІ, соціальних мереж, а також притягнути до відповідальності посадових осіб, які не виконують правові норми щодо осіб з обмеженими можливостями. Необхідно припиняти факти булінгу серед дітей у загальноосвітніх установах стосовно дітей з обмеженими можливостями, які потребують не тільки технічних засобів життєзабезпечення, але і високої самооцінки і мотивації. Необхідно поширювати позитивні приклади вирішення проблем технічного забезпечення життєзабезпечення підлітків з метою створення належного іміджу такої категорії людей, щоб їх підтримати.

Ключові слова: підлітки з обмеженими можливостями, соціальна політика, соціальний захист, соціальний критерій, технічні засоби

і технології, правове забезпечення технічної допомоги, інклюзивна освіта.

In modern conditions, the possibilities of helping adolescents with disabilities are largely associated with the latest technologies and devices for their rehabilitation and further professional and physical training. The article analyzes the legal foundations of work in this direction, identifies the features of technical and technological support for adolescents with disabilities. The role of the social environment, including the family, specialized educational institutions and institutions in helping adolescents to fully participate in all spheres of society is emphasized. The main task in providing technical assistance to adolescents is not just maintaining certain vital functions, but ensuring their involvement in the necessary spheres of life, obtaining professional skills, further work and study. There are obstacles in hiring precisely because of the lack of the necessary adaptations and conditions for movement, work and recreation of vital forces. There are stereotypes in the minds of people when people with disabilities are viewed as hopeless in terms of full participation in the life of society. It is necessary to conduct explanatory work among the population with the involvement of the media, social networks, as well as to prosecute officials who do not comply with legal norms regarding persons with disabilities. It is necessary to suppress the facts of bullying among children in educational institutions in relation to children with disabilities who need not only technical means of life, but high self-esteem and motivation. It is necessary to disseminate positive examples of solving the problems of technical support for the life support of adolescents in order to create a proper image of this category of people in order to support them.

Key words: adolescents with disabilities, social policy, social protection, social criterion, technical means and technologies, legal support of technical assistance, inclusive education.

УДК 364.01
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.2>

Ибадуллаева Н.Т.
докторант кафедры социологии
Бакинский государственный
университет

Как известно, подростки с ограниченными возможностями растут и получают образование как в семье, так и в частных или государственных учреждениях. Сначала обратимся к законодательной базе по данному вопросу. Как указано в Законе об образовании лиц с ограниченными возможностями (специальное образование), специальные учебные

заведения могут быть созданы для следующих лиц с ограниченными возможностями: с нарушениями речи (тяжелые дефекты речи, фонетико-фонематическая замедленность речи, заикание и нарушение произношения отдельных звуков); лица с нарушениями слуха (глухота у слабослышащих и последующая глухота); лица с нарушениями зрения

(слепые, слабовидящие, косоглазие и т. д.); лица с психическими расстройствами (умственно отсталые, замедленность умственного развития, тяжелая умственная отсталость); люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сколиозом; инвалиды, в том числе слепоглухие; люди с эмоциональными и волевыми недостатками; люди с хроническими соматическими заболеваниями [1].

Для названных категорий лиц требуются техническое оборудование, здания специального назначения, территории с удобствами и т.д. Статья 15 этого же Закона гласит, что реабилитационные центры различного профиля создаются в связи с обучением и (или) воспитанием лиц со сложными и тяжелыми формами инвалидности. Основная задача реабилитационных центров – формирование у людей с ограниченными возможностями навыков общения, самообслуживания и несложной работы, устранение недостатков и организация тренингов по индивидуальным образовательным программам. Занятия в реабилитационных центрах организуются по индивидуальным и групповым программам обучения, не более 10 человек в каждой группе и 6 человек с тяжелыми формами инвалидности [1].

Согласно закону, государство также должно предоставлять техническое оборудование для обучения людей с ограниченными возможностями определенным специальностям. В законе сказано, что обучение инвалидов отдельным профессиям, наряду с их общим образованием, осуществляется учреждениями, в которых они обучаются, в соответствии с профессиональной направленностью, определяемой психолого-медико-педагогической комиссией и состоянием здоровья. Прием инвалидов в учреждения начального профессионального образования осуществляется в порядке, установленном соответствующим органом исполнительной власти.

Кроме того, соответствующий орган исполнительной власти обеспечивает лиц, поступающих в учреждения начального профессионального образования, учебниками, необходимыми учебными пособиями, техническими средствами и адаптированным оборудованием в индивидуальном порядке.

Для выполнения всех этих задач необходимо определить положение детей и подростков с физическими и умственными недостатками. Это могут сделать только специальные комиссии. Отсюда Закон (статья 21) определяет обязанности и полномочия психолого-медико-педагогической комиссии и медико-социальной экспертной комиссии, когда в целях диагностики у детей инвалидности, умственной и (или) психической отсталости, принятия решения об их привлечении к специ-

альному обучению, предоставления соответствующих консультаций родителям или другим законным представителям, рассмотрения споров, состав которых определяется в соответствующем органе исполнительной власти, создаются постоянно действующие психолого-медико-педагогические комиссии.

Кроме того, споры между оказанием научно-методических услуг психологическим, медико-педагогическим комиссиям, а также между психолого-медико-педагогическими комиссиями и родителями или иными законными представителями детей-инвалидов разрешаются в соответствии с законодательством.

Исходя из вышеупомянутых обязанностей, Закон определяет материально-техническую базу и научно-методическое обеспечение специального учебного заведения, отдела специального образования и интегрированного образовательного учреждения, то есть материально-техническая база учреждения специального образования, отделения специального образования и учебного заведения комплексного обучения включает в себя здания, сооружения, столовые, подсобные помещения, лечебные, коррекционно-реабилитационные кабинеты, спортивные сооружения, тренажеры, библиотечный фонд в зависимости от вида. Материально-техническая база предприятия, осуществляющего специальное обучение, формируется государством, муниципалитетами и учредителем (учредителями) соответственно.

В целом лица с ограниченными возможностями, имеющие право на специальное образование, обеспечиваются учебниками, учебными пособиями, личными техническими средствами соответствующим органом исполнительной власти, муниципалитетами и учредителями.

Особенности предоставления различных технических и учебных пособий можно изучить на примере некоторых организаций. Например, «Нахчыванский региональный информационный центр для людей с ограниченными возможностями» обучает таких людей информационным технологиям, прививает знания и навыки в этой области, в частности, для слабовидящих, например, для людей с нарушениями слуха и речи проводятся уроки по усвоению дактило-алфавита. Такие же занятия ведутся в Республиканской специальной школе-интернате № 3 для детей с ограниченными возможностями в Баку. Кроме того, для этой категории людей в кинозале центра дважды в неделю демонстрируются фильмы с субтитрами» [2].

В подобных центрах предоставляются услуги аудио- и электронной библиотеки для слабовидящих и слабослышащих людей на основе специального программного обеспе-

чения. Также организуются курсы по азбуке Брайля и компьютерной грамотности для слабовидящих. В центрах также создаются игровые комнаты Kinect для детей с аутизмом и другими синдромами, а также детей с ограниченными возможностями, которые не могут координировать свое тело и испытывают трудности с общением.

В вышеуказанном центре также создано отделение дефектологии, основной задачей которого является обеспечение адаптации детей, проживающих в автономной республике, с задержкой умственного развития и дефектами речи, к обществу путем реабилитации. Учебный кабинет отделения оборудован электронной доской и другими учебными пособиями. При Нахчыванском региональном информационном центре открыт также отдел дистанционного обучения для инвалидов, для чего выделены две комнаты. Есть также кабинет трудотерапии для детей с ограниченными возможностями [2].

Подобные заведения есть и в Баку (в том числе частные).

Как известно, инвалиды с физическими и умственными недостатками, в том числе дети, обеспечиваются государством техническими средствами и продуктами согласно соответствующим законам. В то же время различные технические устройства (например, ручные коляски для передвижения) предлагаются населению в магазинах и через электронную систему продаж «e-bay» частными компаниями. Цены различаются.

Нас больше интересует доставка данного технического устройства клиенту, устранение сложностей, возникающих при его ремонте и эксплуатации. Если человек, нуждающийся в техническом устройстве, ожидает его изготовления, этот период следует обеспечить в амбулаторных условиях. При этом такие портовые услуги (отправка транспортного средства заказчику) должны быть бесплатными, то есть за счет государства. Когда лицо, нуждающееся в каких-либо технических средствах, или его представитель подает заявку на техническое средство, уполномоченное лицо должно ответить на заявку в течение 15 дней. Оборудование предоставляется пользователю бесплатно и подлежит бесплатному ремонту.

Люди с ограниченными физическими и умственными возможностями, нуждающиеся в технических средствах и приспособлениях, представляют собой особую категорию с точки зрения социальной политики и постоянно находятся под защитой государства. В этом случае обеспечивается реабилитация и социальная защита этих людей, чтобы в конечном итоге они могли жить и действовать как равноправные члены общества. Технические средства и приспособления на самом деле являются важной

частью многих аспектов реабилитационного процесса (медицинские, психологические, педагогические, социально-экономические меры, которые помогают устранить препятствия для здоровья и физической активности). Затем это лицо должно восстановить социальный статус, повысить свой уровень жизни и успешно пройти путь социальной адаптации. Понятно, что используемые при необходимости технические средства также являются неотъемлемой частью этого процесса. Такая реабилитационная программа индивидуальна для каждого человека и проводится по рекомендации врача.

С другой стороны, программа реабилитации связана с диагностикой самого ребенка. Физические и умственные ограничения могут быть постоянными или временными. Если человек помещен в специальное учреждение (диспансер, санаторий, интернат, детский дом и др.), то для каждого из них должна быть предусмотрена и реализована индивидуальная программа реабилитации. Насколько использование технических средств может восстановить утраченные функции детского организма? В таком случае какие действия и виды деятельности он может выполнять? Для решения этих вопросов необходимо обращаться в семьи или специальные учреждения, в которых находятся дети и подростки с физическими и умственными недостатками.

Ключевой вопрос заключается в том, насколько родители, опекуны (в том числе сотрудники государственных или частных учреждений) заинтересованы в реализации программы реабилитации для каждого нуждающегося человека и найти ответ на вопрос: «Что делается в этой области?». Реализация этой программы очень важна (не имеет значения форма собственности и организационно-правовая принадлежность).

Согласно закону, к специальным техническим средствам относятся следующие объекты и устройства:

- специальные приспособления для передвижения и самообслуживания;
- средства ухода, специальные средства ориентации (включая собак-поводырей, в том числе приспособления для их использования);
- специальные устройства для связи и обмена информацией;
- специальное оборудование и средства обучения (например, литература для слепых);
- необходимое оборудование для трудовой деятельности;
- протезные изделия, в том числе протезно-ортопедические изделия, ортопедическая обувь и специальная одежда, глазные протезы и слуховые аппараты);
- специальные тренажеры и спортивный инвентарь;

- стержни и ручки, предназначенные для захвата и перемещения;
- антиперспиранты и матрасы;
- приспособления для одевания, раздевания и хранения вещей;
- спецодежда;
- устройство для прослушивания «говорящих» книг, устройство оптической коррекции для слабовидящих;
- «говорящие» медицинские тонометры и монометры;
- слуховые аппараты (в том числе индивидуальные наушники);
- телевизоры со специальными устройствами, показывающими субтитры;
- текстовые телефоны;
- специальные средства для лиц с секреторными нарушениями и др.;
- спортивные сооружения и детские площадки.

В целом, в условиях современной научно-технической революции номенклатура технических средств и устройств расширяется день ото дня. Эта возможность используется и в Азербайджане, но здесь особую роль играют местные условия. Эти препараты назначает врач. Если какая-либо физическая функция нарушена в результате травмы или нарушения функционирования организма, необходимое устройство или приспособление должно быть предоставлено этому лицу на основании рекомендации врача и решения экспертной комиссии.

В настоящее время реабилитационные операции включают реабилитационное лечение (в том числе медикаментозное), которое включает в себя технические средства и услуги. В лечение также входит санаторно-курортное лечение, предоставление протезов, ортезов, слуховых аппаратов, профессиональное обучение инвалидов и повышение их квалификации.

Для предоставления каких-либо технических средств, оборудования или устройства необходимо оформить специальный запрос на выполнение работ на основании документов. Установлены правила как для использования, так и для обслуживания. Соответствующие государственные стандарты должны соблюдаться для обеспечения качества, надежности и безопасности всех технических средств. Несомненно, технические средства реабилитации облегчают жизнь, работу и жизнь нуждающимся людям и хотя бы частично устраняют их существующие ограничения. Эти устройства и приспособления, которые принесут большую пользу человеку, увеличат подвижность и гибкость человека, улучшат функции конечностей людям с ограниченными возможностями, нормализуют их давление на тело, создадут комфорт и так далее.

Главное, чтобы оборудование соответствовало необходимым требованиям (медицинским, физическим, социальным и т.д.), предъявляемым к их назначению. В зависимости от поставленных задач определяется функциональная полезность этих устройств и инструментов. Прежде всего, следует учитывать социальные условия, здоровье и потребности ребенка или подростка с физическими и психическими проблемами. Существует ряд социальных критериев, которые влияют на техническую поддержку, оказываемую человеку:

- на уровне социальной среды, домашнего хозяйства и инфраструктуры (городская, сельская, уровень развития инфраструктуры, включая транспорт, связь, освещение и т.д.);
- материальные критерии: в какой степени соответствующие агентства имеют доступ к техническому оборудованию;
- оценка ситуации с точки зрения социальной жизни (социальный охват ребенка с физическими или умственными недостатками, условия жизни, безопасность, его социальный статус и т.д.);
- индивидуальные показатели человека с физическими или умственными недостатками: умственное развитие, социальная активность, коммуникативные способности, состояние здоровья, общие физические навыки и т.д.;
- увлеченность человека техническими средствами или устройствами, желание владеть ими и т.д.

Каждый человек, нуждающийся в технических средствах и устройствах, должен быть обеспечен ими в соответствии с законом и утвержденными правилами. Законом регулируются вопросы технического оснащения улиц, блоков домов, подъездных путей специальными устройствами и приспособлениями для передвижения людей с ограниченными возможностями. Особым законом определены направления профилактики здоровья детей с ограниченными возможностями, их реабилитации и социальной защиты [6].

При посещении специализированных школ было установлено, что уровень технической оснащенности нуждающихся детей в целом удовлетворительный. Исходя из этого, реабилитационная работа должна быть более активной. На сегодняшний день разработаны законодательные основы по обеспечению людей с ограниченными возможностями средствами передвижения, реабилитации и т.д. [5; 6]. В целом стандартизация, унификация, испытания и обеспечение качества реабилитационного оборудования и средств механизации для улучшения условий труда и жизни инвалидов и лиц с ограниченными возможностями в возрасте до 18 лет организует соответствующий орган исполнительной власти.

Отметим, что в Азербайджане в 9 специализированных детских учреждениях социального обслуживания в 2020 году проживало 2263 человека с ограниченными физическими и психическими возможностями. В трех интернатах проживало в том же году 342 человека с ограниченными физическими и психическими возможностями [7]. В 12 санаториях в указанном году поправляли свое здоровье 3072 человека [7]. Это помимо тех, кто проживает в семьях.

Из года в год число детей и подростков с ограниченными возможностями растет. Следовательно, меры, принимаемые здесь и связанные с технологическим прорывом в науке и практике, также видоизменяются и совершенствуются. К примеру, интенсивно идут поиски на уровне генной инженерии, связанные с помощью людям, потерявшим конечности, с целью их регенерации [8]. Видоизменяются и совершенствуются различные приспособления и методики по улучшению жизни подростков с ограниченными возможностями, их реабилитации и социализации для достойной последующей жизни.

Отметим, что для этой категории лиц законодательная база в стране разработана достаточно обширно. Вместе с тем остаются вопросы реализации принципов и установок, рекомендованных законодательными актами для улучшения качества жизни подростков. Кроме того, важно их социальное окружение, та среда, в которой они получают необходимую техническую и технологическую помощь.

Решением проблемы является не только своевременная помощь со стороны врачей и местных органов власти по обеспечению необходимыми материалами, но и работа в этом направлении социальных работников в лице представителей Министерства труда и социальной защиты населения страны. Еще недостаточно разработаны вопросы сочетания технической помощи подросткам и их привлечение к инклюзивному образованию.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Sağlamlıq imkanları məhdud şəxslərin təhsili (xüsusi təhsil) haqqında. *Azərbaycan Respublikasının Qanunu*. 5 iyun 2001-ci il № 136 IIQ. URL: <http://www.e-qanun.az/framework/4353>
2. Babayeva F. Məhdud fiziki imkanlı şəxslərin üz tutduğu ünvan. "Şərq qapısı" qəzeti, 11.04.16
3. Tağıbəyli V. Azərbaycanda əlillərə dövlət qayğısı göstərilir. *Həftə içi*. 2011. 19 mart. S. 5.
4. Avtomobillə təminat. URL: <https://www.sosial.gov.az>.
5. Əlilliyi olan şəxslərin reabilitasiya vasitələri ilə təmin edilməsi. URL: <https://www.dxr.az/xidmet/77046764-7050-4709-B56D>.
6. Əlilliyin və uşaqların sağlamlıq imkanları məhdudluğunun qarşısının alınması, əlillərin və sağlamlıq imkanları məhdud uşaqların reabilitasiyası və sosial müdafiəsi haqqında Azərbaycan Respublikasının qanunu. URL: <https://www.economy.gov.az/images/pdf/>.
7. Demografik göstəricilər. URL: <https://www.stat.gov.az/source/healthcare/>.
8. Иванов А. Ученые нашли у людей ген, отвечающий за регенерацию конечностей. URL: <https://rg.ru/2016/04/09/>.

ТРЕНДИ РОЗВИТКУ СІМЕЙНОГО БІЗНЕСУ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

TRENDS OF FAMILY BUSINESS DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

У статті розглядається поняття сімейного бізнесу, приклади його успішного функціонування і тренди розвитку сімейного підприємництва в сучасному світі. Акцентовується увага на труднощах визначення поняття «сімейний бізнес» і вказується, що головною причиною такого становища є міждисциплінарність цієї галузі дослідження як у теоретичному, так і в практичному плані. Основна увага авторкою приділяється двом трендам розвитку сімейного бізнесу в сучасному світі, а саме: інституціоналізації сімейного бізнесу та його інтернаціоналізації, а також передумовам їх виникнення. Відмічається складна система соціальних комунікацій сімейного бізнесу, якій притаманні специфічні ролі, норми та правила. Виокремлюються саме соціальні функції сімейного бізнесу, за допомогою яких підкреслюється значимість такого виду бізнесу в суспільстві. Також робиться акцент на розвитку бізнесової освіти для суб'єктів сімейного підприємництва, що вказує на визнання необхідності підвищення темпів його розвитку. Наводяться зарубіжні приклади успішного розвитку сімейного бізнесу та механізмів допомоги такому виду підприємництва з боку держави. Авторка робить висновок, що тренди розвитку сімейного бізнесу впливають і на сімейне підприємство в Україні. Але існують причини, через які інституціоналізація та інтернаціоналізація сімейного бізнесу не може сьогодні відбуватися повноцінно. Серед таких причин проблеми зі встановленням особливої документації для створення сімейного бізнесу, відсутність конкурентоспроможності, тенденція до зниження прибутків, відсутність механізмів передачі бізнесу нащадкам, невизнання на державному рівні тощо. Авторка зауважує, що доцільно використати досвід розвитку сімейного бізнесу інших держав в Україні, що може допомогти підняти рівень розвитку українського сімейного бізнесу відповідно до світових трендів.

Ключові слова: сімейний бізнес, інтернаціоналізація сімейного бізнесу, інституціоналізація сімейного бізнесу, соціальні комунікації сімейного бізнесу, бізнес просвіта сімейного бізнесу, наступництво в сімейному підприємстві.

The present paper considers the concept of family business, examples of its successful operation and trends in family entrepreneurship in the modern world. Special emphasis is put on the difficulties of defining the concept of "family business" and it is pointed out that the main reason for this situation is the interdisciplinary character of this area of research both theoretically and practically. The author focuses on two trends in the development of family business in the modern world, namely the institutionalization of family business and its internationalization, as well as the preconditions for their emergence. There is a complex system of social communications of family business, which has specific roles, norms and rules. It is the social functions of family business that are highlighted, which emphasize the importance of this type of business in society. Emphasis is also placed on the development of business education for family businesses, which indicates the recognition of the need to increase the pace of its development. Foreign examples of successful development of family business and mechanisms of assistance to this type of entrepreneurship by the state are given. The author concludes that trends of family business development also affect family business in Ukraine. But there are reasons why the institutionalization and internationalization of family business cannot take place fully at a given period of time. Among such reasons there are problems with the establishment of special documentation for the creation of a family business, lack of competitiveness, a tendency to reduce profits, lack of mechanisms for the transfer of business to descendants, non-recognition at the state level and others. The author notes that it is advisable to use the experience of family business development of other countries in Ukraine, which can help raise the level of development of Ukrainian family business in accordance with global trends.

Key words: family business, internationalization of family business, institutionalization of family business, social communications of family business, business training for family business, succession in family business.

УДК 316.334.2:334.722.24
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.3>

Купалова М.М.
аспірантка кафедри прикладної соціології та соціальних комунікацій
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Сімейний бізнес вважається традиційною, найдавнішою та, напевно, основоючись на багатьох параметрах, найефективнішою моделлю ведення малого бізнесу, адже найстарішими компаніями у світі є саме сімейні компанії. Японське будівельне підприємство під назвою «Конго Гумі» засноване ще в 578 році. Також варто згадати, що більше як 1000 років успішно працюють сім'я Хоши в Японії, яка займається готельним бізнесом, сім'я Маринелли в Італії, яка створила підприємство з лиття церковних дзвонів, сім'я де Гулен у Франції, що займається виноробством. Але, як і будь-який інший вид бізнесу,

під впливом змін у соціальній, економічній, політичній та інших сферах сімейний бізнес може збільшувати або зменшувати темпи свого розвитку. Таким чином, завдяки тенденціям до змін ми спостерігаємо, як формуються тренди розвитку сімейного бізнесу в сучасному світі.

Серед дослідників, які вивчають сімейний бізнес загалом і тренди його розвитку, можна виділити таких, як Н. Баранець, С. Astrachan, J. Astrachan, Д. Волкова, І. Кулиняк, О. Кошик, І. Деріда, Л. Лігоненко, Н. Чухрай, С. Баркова, Ю. Солоненко, І. Чкареулі, А. Степанова, Т. Касьяненко, А. Воротілкіна та ін.

Як у ХХ столітті, так і сьогодні існують труднощі з визначенням поняття «сімейний бізнес». Значна кількість дослідників відзначає одну з причин цих труднощів. Найбільше це пов'язано з тим, що як у теоретичному, так і в практичному плані ця галузь дослідження є за своєю суттю міждисциплінарною, адже активно вивчається економістами, соціологами й навіть психологами, що, у свою чергу, уносить певні складнощі в процес укорінення поняття сімейного бізнесу. Також важливо зазначити, що деякі дослідники змішують різні за своєю суттю завдання: розробку визначення поняття «сімейний бізнес» і створення класифікації видів сімейних бізнесів за певними критеріями.

Загалом історично сформувалося кілька підходів до визначення поняття сімейного бізнесу. Перший із них ґрунтується на двох критеріях: 1) трудова зайнятості членів сім'ї в бізнесі; 2) повний фактичний і юридичний контроль бізнесу сім'єю. Другий підхід до визначення сімейного бізнесу включає вже 4 критерії. До двох критеріїв першого підходу додані ще два критерії: 3) планування наступності в сім'ї й у бізнесі; 4) керівне становище засновника або наступника в бізнесі. При цьому власник і його наступник повинні брати участь у фактичному управлінні бізнесом [3, с. 33]. У рамках третього підходу дається таке визначення сімейного бізнесу: це така компанія, у якій 1) сім'я володіє основною часткою власності; 2) один або декілька членів сім'ї здійснюють фактичний стратегічний контроль; 3) відразу кілька поколінь родини працюють спільно в компанії; 4) у сім'ї є тверді наміри зберегти за собою бізнес у майбутньому. Відповідно до третього підходу, до вказаних чотирьох критеріїв додані ще два, а саме: 5) одночасна участь трьох поколінь у бізнесі; 6) представництво сім'ї в топ-менеджменті підприємства [19, с. 26]. Ми поділяємо думку Т. Касьяненко й А. Воротілкіної, що п'ятий критерій значно обмежує число сімейних бізнесів особливо в країнах, що розвиваються, де створення середнього класу – складний і тривалий процес [7, с. 186].

Зазначимо, що визначення сімейного бізнесу, як відмічено вище, містять лише фундаментальні критерії, за якими може бути ідентифікований цей вид бізнесів.

Нами ж поняття «сімейний бізнес» трактується як «ініціативна діяльність членів сім'ї та їхніх родичів, які є власниками й працівниками створеного або придбаного ними підприємства, діяльність якого спрямована на задоволення потреб суспільства шляхом організації виробництва і збуту товарів і послуг» [1, с. 128–129]. Важливо звернути увагу на те, що в цій статті такі поняття, як сімейний бізнес, сімейне підприємництво та родинна справа, використано як синоніми. Основними харак-

теристиками сімейного бізнесу ми вважаємо такі: сім'я володіє більшістю акцій компанії або ефективно контролює бізнес; один або кілька членів сім'ї (або подружжя) беруть участь в управлінні бізнесом; більше ніж одне покоління бере чи планує в майбутньому брати участь у бізнесі [23, с. 13].

Багато джерел указують на те, що сімейні компанії становлять основу економіки більшості європейських країн, а також США й Латинської Америки. Так, наприклад, за даними «Price waterhouse», ще у 2008 році частка сімейних підприємств перевищує 50% у країнах Євросоюзу, 95% у США, становить від 65 до 90% у країнах Латинської Америки. Водночас у Європі найбільшою часткою населення, що працює в сімейному бізнесі, відрізняється Швеція – понад 60% [4, с. 148].

Як відзначають експерти, у Німеччині частка сімейних підприємств становить понад 95% від їх загального числа. Звичайно, мова йде не про великі підприємства. Більшість сімейних компаній – це представники малого та середнього бізнесу. Судячи з опитування, проведеного в Німеччині у 2011 році соціологічною службою Empid, майже 90% німців хотіли б працювати в сімейних компаніях.

Сімейний бізнес має довгострокову стабільність, відповідальність, цінність самого підприємства, він несе принципово інший підхід до організації справи. У Європі 70–80% підприємств є сімейним бізнесом (в основному це 3–4 покоління), вони становлять 40–50% зайнятості населення в таких секторах, як сільське господарство, виробництво, будівництво, туризм і роздрібна торгівля. Саме тому сімейні підприємства вважаються бізнесом, який робить вагомий внесок у розвиток економіки європейських держав [14].

Детальне вивчення поняття сімейного бізнесу, укорінення сімейних компаній в економіках великої кількості країн і визнання значимості такого виду бізнесу свідчать про інституціоналізацію сімейного бізнесу, що можна вважати одним із головних трендів розвитку сімейного підприємництва в сучасному світі.

Загалом інституціоналізація, за визначенням Є. Головахи та Н. Паніної, – це процес становлення нових соціальних інститутів у трьох аспектах: 1) процес становлення і прийняття суспільством нових соціальних правил (законів, нормативних структур, традицій і ритуалів); 2) створення організаційних структур, що відповідають за артикуляцію й порядок дотримання цих правил і становлять соціальну інфраструктуру інституціоналізованої поведінки; 3) формування ставлення суб'єктів до соціальних правил та організаційних структур, що відображає згоду людей із цим інституціональним порядком [5, с. 6].

На сучасному етапі розвитку сімейного бізнесу формується його статусно-рольова структура та визначаються норми й правила, які регламентують роботу сімейних підприємств. Прослідковуються соціальні функції та визнається необхідність покращення умов для функціонування такого бізнесу, що підтверджується на практиці.

Одним із основних факторів інституціоналізації сімейного бізнесу є встановлення складної системи його соціальних комунікацій, якій притаманні специфічні ролі, норми та правила. Це продиктовано тим, що сімейний бізнес має зовнішні й внутрішні соціальні комунікації. І якщо зовнішні комунікації мають досить просту структуру, де, по-перше, потрібно «спілкуватися» з іншими організаціями, наприклад, співпрацювати з постачальниками на взаємовигідних умовах; по-друге, важливо працювати в рамках законів про підприємництво, зареєструватися й подавати звітність до податкової та інші визначені законодавством служби, а це можна віднести до комунікацій з владою; по-третє, необхідно постійно підтримувати комунікацію зі споживачами, наприклад, через відносини продавця й покупця, через рекламу тощо, то з внутрішніми комунікаціями все складніше, адже специфікою саме сімейного бізнесу є те, що поряд із формальними й неформальними комунікаціями зі співробітниками, які не є членами сім'ї, існують особисті й формальні внутрішньосімейні комунікації, що входять у внутрішні комунікації бізнесу та не властиві іншим видам останнього. Особисті й формальні комунікації сім'ї в бізнесі тісно переплітаються, адже подружжя в такому випадку пов'язані не тільки шлюбом, а й спільною справою, а це значить, що вони водночас є керівником і підлеглими, тобто до їхніх ролей у родині додаються й ролі в бізнесі, які регламентуються нормами та правилами, встановленими сім'єю.

Також до факторів, які впливають на інституціоналізацію сімейного підприємництва, можна віднести виокремлення саме соціальних функцій сімейного бізнесу. Нами сформульовано деякі з них:

1. Функцію формування середнього класу.
2. Функцію пом'якшення соціальної напруженості, завдяки забезпечення роботою членів сім'ї та інших громадян.
3. Функцію залучення до процесу суспільного виробництва людей, що за певних обставин не є працездатними (пенсіонерів, студентів і учнів, інвалідів та ін.).
4. Функцію формування соціально-економічної суб'єктивності.
5. Функцію самореалізації.
6. Функцію економічної соціалізації дітей і підлітків [10, с. 260].

Важливим моментом для інституціоналізації сімейного бізнесу є особлива увага до

освіти в рамках цієї сфери, що демонструє визнання значимості такого виду бізнесу в суспільстві. У європейських країнах, де на державному рівні підтримується сімейний бізнес, існують спеціальні програми навчання для сімейних фірм, де наступники зобов'язані, крім навчання в освітній установі, ще й працювати на сімейній фірмі.

Ще з 2004 р. Американська асоціація розвитку бізнес освіти (Association to Advance Collegiate Schools of Business, скор. – AACSB) налічувала близько 50 акредитованих бізнес шкіл з програмами із сімейного бізнесу й більше 70 університетів з активно працюючою програмою з навчання сімейного бізнесу, включаючи такі як Harvard, North-Western, Notre Dame, the University of California in Los Angeles (UCLA), Wharton, IN [24, с. 129].

Деякими навчальними закладами підготовлено цікаві ініціативи, які спрямовуються на власників сімейних фірм:

- Сімейна бізнес-академія (організував Кіпрський міжнародний інститут менеджменту – модуль MBA),

- Master-2 «Управління сімейним бізнесом» (Institut d'Administration d'Entreprise Бордо (Франція),

- «AldAF Альберто Фальк – Кафедра стратегічного управління сімейним бізнесом» (Університету Бокконі (Італія)),

- Шведська програма FBN,

- програма навчання «Право власності й робота в команді», що підготовлена фінською Асоціацією сімейних фірм, яка включає в себе модуль у співпраці з іспанським Інститутом сімейного бізнесу [13, с. 23–43].

Саме бізнес просвіта в галузі сімейного бізнесу могла б досить сильно покращити його стан і в Україні. Це, мабуть, той досвід, який потрібно перейняти одним із перших. Тим більше, що кількість вишів у країні та якість навчання в них є високими. І тому це не вимагало дуже значних зусиль, але надало б вагомий внесок у майбутнє.

Не можна забувати про встановлення порядку передачі сімейного бізнесу нащадкам, адже це також є одним із етапів інституціоналізації. У європейських країнах цей момент дуже часто підпадає під нагляд держав, адже вони відповідально ставляться до цього аспекту. Так, деякі країни розробили дуже специфічні інструменти для вирішення цієї проблеми. Унікальним прикладом є Нідерланди, коли підприємець, досягаючи віку 55 років, отримує лист із нагадуванням про важливість планування передачі бізнесу. Інший приклад – «Табло Наступності» від бельгійського Інституту Familie bed rijfis – це приклад вільної онлайн самоперевірки, яка забезпечує картину сильних і слабких сторін компанії щодо процесу передачі.

Таке ставлення до передачі бізнесу нащадкам було б доречним і в Україні. Не обов'язково впроваджувати саме глобальні методи. Але необхідно звернути увагу на них, адже завдяки своєчасній передачі нащадкам сімейного підприємства можна досягти кращих результатів у його роботі, так як новий погляд може надати позитивних зрушень.

Мабуть, вирішальну й одну з найважливіших ролей у інституціоналізації як тренду розвитку сімейного бізнесу відіграє політика держави щодо такого бізнесу, його стимулювання та підтримки. Чим більш ліберальні умови здійснення економічної діяльності, тим активніша приватна ініціатива й високий ступінь залученості населення в підприємництво, у тому числі й сімейне. Так, однією з європейських країн, де сімейний бізнес розвинений найбільшою мірою, є Фінляндія, яка традиційно займає найвищі місця в щорічному звіті Світового банку «Ведення бізнесу» (Doing Business). Більшість фінських сімейних фірм працює, продаючи свій товар, продукти харчування, поліграфію та різний сервіс, у тому числі й туристичний. Знизивши поріг входження в малий і середній бізнес, уряд збільшив число охочих організувати власну справу.

Політичні діячі, держави й бізнес-товариства дуже переймаються основними проблемами сімейного бізнесу. Європейська Комісія так позначає основні проблеми, з якими стикається сімейний бізнес: незнання проблем сімейного бізнесу політичними діячами; складність доступу до фінансових ресурсів; недосконалість політики оподаткування; необхідність дострокової підготовки документів по передачі бізнесу; сімейне управління бізнесом: баланс власності, правила гендерного балансу й бізнес-аспекти; залучення й утримання кваліфікованих кадрів; освіту підприємців, у тому числі спеціальна бізнес підготовка управління сімейним підприємством. Щоб уникнути цих проблем, європейські уряди розробляють заходи для поліпшення бізнес середовища сімейних фірм. Така робота, наприклад, у Норвегії ведеться вже багато років разом із Family Business Network – форумом Конфедерації норвезьких підприємств. У Фінляндії діє група експертів, створена Міністерством зайнятості й економіки з 2004 р. [13, с. 23–47].

Сімейний бізнес у Європі має таку ж підтримку, як й інші представники малого та середнього підприємництва, але розроблена, спираючись на його специфіку. Дії Єврокомісії з підтримки сімейного бізнесу концептуалізуються в таких документах:

- законі про малий бізнес, де підкреслюється роль сімейного бізнесу й необхідність використовувати весь його потенціал;
- доповіді Групи експертів з питань сімейного бізнесу;

– дослідженні «Сімейний бізнес: наявні проблеми».

Єврокомісія постійно аналізує кращі практики держав Єврозони і як рекомендації дає урядам країн напями для інтенсифікації робіт з підтримки підприємств сімейного бізнесу.

У 2014 р. Єврокомісія сформулювала нову політику в підтримці малого й середнього бізнесу. Ось їх ключові напрями: зниження адміністративного навантаження; доступ до фінансування; сприяння доступу на ринки для підприємств малого бізнесу; стимулювання підприємницького й інноваційного потенціалу; розвиток навичок, навчання [25]. Таке відповідальне ставлення до розвитку сімейного бізнесу з боку держави потрібне й Україні, адже недосконалість у її законодавстві щодо такого виду бізнесу заважає його функціонуванню.

За результатами дослідження «Оцінка громадянами України ролі держави та бізнесу в економічних процесах. Вимоги громадян до соціальної політики держави», проведеного соціологічною службою Центру Разумкова з 21 по 26 травня 2021 р., стало відомо, що 32% громадян України дають позитивну відповідь на питання «Чи є важливим для успішного розвитку України зведення до мінімуму втручання держави в економічні процеси?», а 38% – негативно. Це означає, що досить велика кількість громадян підтверджує існування прогалин у законодавстві щодо створення та функціонування бізнесу [15]. Якщо б система підтримки сімейного підприємництва та система оподаткування змінилися, це покращило б становище.

На розвиток сімейного бізнесу також впливають тенденції у світі. У результаті глобалізації бізнесу успішні сімейні компанії виходять на якісно інший рівень компетенції в таких напрямках: використання нових технологій; створення нових видів продукції й послуг із більш високим рівнем додаткової вартості; переведення трудомістких процесів на ринки Центральної та Східної Європи, Північної Африки й Азійсько-Тихоокеанського регіону з більш низьким рівнем заробітної плати; експансія на міжнародні ринки як спосіб досягнення більшої економії за рахунок зростання виробництва; розвиток внутрішньої організаційної культури компанії як спосіб піти від вузької орієнтації на продукт; уведення інновацій не тільки стосовно до виробництва продукції, а й у галузі маркетингу та взаємодії з клієнтами [2, с. 88].

Незважаючи на те що, аналізуючи сімейний бізнес, передусім ми розглядаємо мале підприємство, у світовому масштабі сімейний бізнес може бути як дрібними й середніми, так і великими компаніями, які є ключовими в різних галузях економіки та країнах. Перерахуємо відомі світові сімейні фірми: Salvatore Ferragamo, Benetton і Fiat Group в Італії; PSA Peugeot Citroen S.A., L'Oreal, Carrefour Group, LVMH і Michelin

у Франції; Samsung, Hyundai Motor і LG Group у Південній Кореї; BMW і Siemens у Німеччині; Kikkoman і Ito-Yokado в Японії; Koch Industries, Cargill Inc., Ford Motors Co і Wal-Mart Stores у США. Але не варто думати, що інтернаціоналізація доступна тільки для великого бізнесу, адже сучасний розвиток інформаційних технологій дає змогу як середньому, так і малому бізнесу бути поміченими на світовому ринку. Як зазначає Ю. Солоненко в статті «Інтернаціоналізація сімейного бізнесу: сутність процесу та чинники впливу», інтернаціоналізація сімейних фірм здійснюється в основному через експорт та імпорт товарів і послуг; ліцензування й франчайзинг; управлінські угоди; підряд і субпідряд на виконання робіт; створення дочірніх компаній і спільних підприємств; участь в альянсах [16, с. 89–90].

Таким чином, сімейний бізнес активно розвивається поряд з іншими його видами, але, як стає зрозуміло завдяки всьому вищезазначеному, має певні особливості через свою структуру, соціальні комунікації, функції тощо. Так, основними трендами розвитку саме сімейного бізнесу в сучасному світі стають його інституціоналізація та інтернаціоналізація. Про це свідчать виокремлення специфічних ролей, норм, правил і соціальних функцій сімейного бізнесу, визнання значимості освіти саме для цієї сфери, особлива увага до передачі бізнесу нащадкам і політика підтримки сімейного бізнесу з документальним супроводом. Інтернаціоналізація проявляється в основному у створенні спочатку сімейного бізнесу на внутрішніх ринках із подальшим переходом до експорту, у чому в сучасному світі дуже допомагає розвиток інформаційних технологій.

Тренди розвитку сімейного бізнесу відображаються й в Україні. Але через низку наявних проблем, а це складність створення сімейної фірми, слабка конкурентоспроможність, перехід до тіньової економіки, тенденція до зниження прибутків, тенденція до пошуку членами родини додаткового місця роботи, проблеми з передачею бізнесу нащадкам, небажання оформлювати на роботу членів родини через податки, слабе позиціонування себе в суспільстві через невизнання на державному рівні тощо, не можуть бути встановленими на рівні багатьох інших країн. Виходячи з такої ситуації, можна зробити висновок, що було б доцільно використати досвід з розвитку сімейного бізнесу інших держав в Україні, зокрема треба звернути увагу на участь держави у функціонуванні сімейних підприємств, особливості їх оподаткування, підтримку з боку державних діячів і бізнес-спілок і розширення можливостей бізнес просвіти в цій галузі. Подібними способами можна підняти рівень розвитку українського сімейного бізнесу та перейняти світові тренди.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранец Н.И. Семейное предпринимательство как социально-экономическая проблема. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2007. № 4. С. 124–131.
2. Барков С., Дорохина А. Семейный бизнес в XXI веке: социальные детерминанты развития. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Серия «Общественные науки. Социология»*. 2014. № 4 (32). С. 85–94. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeynyy-biznes-v-hhi-veke-sotsialnye-determinanty-razvitiya>.
3. Волков Д.А. Семейный бизнес в России: социально-экономические аспекты управления : монография. Москва : Креативная экономика, 2012. 178 с.
4. Волков Д.А., Календжян С.О. Семейное предпринимательство: анализ российской практики. *Российский внешнеэкономический вестник* 2011. № 9 С. 17–29.
5. Головаха Е., Панина Н. Постсоветская деинституционализация и становление новых социальных институтов в украинском обществе. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2001. № 4. С. 5–22. URL: https://i-soc.com.ua/assets/files/book/golovaha/n4_2001r_1.pdf.
6. Дерід І.О. Семейный бизнес: сутність та специфіка у різних країнах світу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Міжнародні відносини. Економіка. Країнознавство. Туризм»*. 2014. № 1144. Вип. 3 (1). С. 101–104.
7. Касьяненко Т.Г., Воротилкина А.М. Семейный бизнес: определение понятия и классификация. *Культура. Наука. Образование: современные тренды: монография/гл. ред. Г.Н. Петров. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 175–188.*
8. Кулиняк І., Кошик О. Семейный бизнес: сутність поняття. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2014. № 24(9). С. 390–394. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=nvnlntu_2014_24.9_69.
9. Кулиняк І., Кошик О. Семейный бизнес: співвідношення з іншими формами організації бізнесу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Економіка та підприємництво»*. 2014. № 5 (80). С. 89–93. URL: http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=drep_2014_5_17.
10. Купалова М.М. Функції сімейного бізнесу у сучасному українському суспільстві. *Український соціологічний журнал*. 2017. № 1-2. С. 257–261.
11. Лех Г.А. Світовий досвід розвитку сімейного бізнесу. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2011. Вип. 21.12. С. 216–222.
12. Лігоненко Л., Піратовський Г. Приватний та сімейний бізнес: ситуація у світі та українські реалії / Донецький національний університет економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського. *Торгівля і ринок України*. 2013. Вип. 36. С. 230–242.

13. Мурзина Ю.С. Факторы, препятствующие развитию семейного бизнеса в России, и эффективные инструменты их регулирования. *Российское предпринимательство*. 2015. № 15. С. 2335–2354.

14. Новицкий С. Г. Семейное предпринимательство: международный опыт и перспективы развития в Республике Беларусь. URL: <http://ced.by/ru/news-by-tags/~shownews/semejnoe-predprinimatelstvo>.

15. Оцінка громадянами України ролі держави та бізнесу в економічних процесах. Вимоги громадян до соціальної політики держави (травень 2021 р.). URL: <https://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/otsinka-gromadianamy-ukrainy-rol-i-derzhavy-ta-biznesu-v-ekonomichnykh-protseakh-vymogy-gromadian-do-sotsialnoi-polityky-derzhavy-traven-2021r>.

16. Солоненко Ю.В. Інтернаціоналізація сімейного бізнесу: сутність процесу та чинники впливу. *Економіка і організація управління*. 2018. № 2 (30). С. 84–92.

17. Солоненко Ю.В., Трегубов О.С. Рольова ідентифікація засновника сімейного бізнесу. *Теоретичні та прикладні питання економіки*. 2018. № 2 (37). С. 52–61. URL: http://tppe.econom.univ.kiev.ua/data/2018_37/zb37_06.pdf.

18. Солоненко Ю., Чкареулі І. Феномен сімейних транснаціональних корпорацій у системі економік країн світу. *Галицький економічний вісник*. 2020. Том 63. № 2. С. 270–278. URL: <https://galicianvisnyk.tntu.edu.ua/pdf/63/831.pdf>.

19. Смирнов В.В. Развитие семейного бизнеса как фактор оздоровления экономики России в условиях кризиса. Владимир : ВГУ, 2008. С. 20–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osobennostey-razvitiya-semeynogo-biznesa-v-rossii-i-za-rubezhom>.

20. Степанов А.Б. Организация семейного бизнеса: психологические и социологические факторы. *Молодой ученый*. 2018. № 3. С. 159–162. URL: <https://moluch.ru/archive/189/47945>.

21. Чухрай Н.І., Кулиняк І.Я. Сімейне підприємництво в Україні: стан, бар'єри та напрями їх подолання. Сучасний інструментарій та галузеві особливості управління підприємствами України : монографія / за наук. ред. Н.І. Чухрай. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. С. 124–144.

22. Abouzaid S. Family Business Governance: handbook. Second Edition. Washington : IFC, 2010. 62 p. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/184721481270775234/Посібник-IFC-Корпоративне-управління-в-сімейному-бізнесі>.

23. Astrachan C.B., Astrachan J.H. Family Business Branding. Leveraging stakeholder trust. London : IFB Research Foundation, 2015. 46 p.

24. Fletcher D., Melin L., Gimeno A. Culture and values in family business-A review and suggestions for future research. *Journal of Family Business Strategy*. 2012. № 3 (3). P. 127–131.

25. Report on the public consultation on the “New SME Policy” (2014). Retrieved from the European Commission website. URL: <http://ec.europa.eu>.

СЕКЦІЯ 3 СПЕЦІАЛЬНІ ТА ГАЛУЗЕВІ СОЦІОЛОГІЇ

УКРАЇНСЬКА ВИЩА ОСВІТА СЬОГОДНІ: ЗАГАЛЬНИЙ СТАН ТА ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ

UKRAINIAN HIGHER EDUCATION TODAY: GENERAL SITUATION AND MAIN TRENDS

Система вищої освіти є соціальною системою, що розвивається. Кожна нова епоха науки й суспільного розвитку формує до цієї системи низку викликів, відповідь на які формується в головних напрямках розвитку вищої освіти, що послідовно змінюються роками. Зрозуміло, що цей процес не може відбуватися самовільно. Його основою є ґрунтовні прогнозно-аналітичні напрацювання вчених і педагогів, діячів науки й культури, політиків і державних діячів, викладачів і студентів.

Сьогодні в Україні, як і в усьому світі, спостерігається перехід глобалізації зі сфери фінансів та економіки у сферу соціальну, гуманітарну й політичну. Україна, як й інші країни світу, активно реагує на процеси глобалізації та їх зміни в суспільстві, які вони викликають. Таким чином, як учасник світової системи вищої освіти, Україна відчуває суперечливий вплив процесів глобалізації.

У статті розглядаються основні характеристики сучасної системи вищої освіти в Україні, у тому числі кількісні характеристики на основі статистичних даних і даних соціологічних опитувань, а також якісні дані на основі даних аналітичних центрів. За результатами розгляду таких даних пропонується виділення основних тенденцій, які мають місце в системі вищої освіти України та які можна спостерігати протягом останніх 30 років. Розгляд таких тенденцій може дати розуміння дослідникам щодо того, до якого стану відбувається розвиток системи вищої освіти, які фактори впливають на розвиток системи та її дії акторів такої системи. Загалом метою статті є висвітлення того, яке уявлення складає про себе система вищої освіти для стороннього спостерігача та зафіксувати таке уявлення для подальшого аналізу.

Ключові слова: вища освіта, інститути вищої освіти, організації вищої освіти, студенти, тенденції, статистика.

The system of higher education is an evolving social system. Each new epoch of

science and social development forms to this system a number of challenges. The answer to which is formed in the main directions of development of higher education, which consistently change over the years. It is clear that this process cannot happen arbitrarily. It is based on thorough forecasting and analytical work of scientists and teachers, scientists and cultural figures, politicians and statesmen, teachers and students.

Today in Ukraine, as well as all over the world, there is a transition of globalization from the sphere of finance and economy to the sphere of social, humanitarian and political. Ukraine, like other countries, is actively responding to the processes of globalization and their changes in society that they cause. Thus, as a member of the global higher education system, Ukraine feels the contradictory impact of globalization.

The main characteristics of the modern system of higher education in Ukraine are considered in the article. In particular, quantitative characteristics are considered on the basis of statistical data and data from opinion polls. Qualitative data based on data from think tanks are also considered. It is proposed to highlight the main trends that exist in the system of higher education in Ukraine, and which can be observed over the past 30 years based on the results of consideration of such data in the article. Consideration of such trends will give researchers an understanding of what is the development of higher education. It will also give an understanding of what factors influence the development of the system and the actions of the actors of such a system. In general, the purpose of this article is to shed light on the perception of the higher education system for an outside observer and to record such a perception for further analysis.

Key words: higher education, institutes of higher education, organizations of higher education, students, trends, statistics.

УДК 316.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.4>

Кутянін О.В.

аспірант кафедри міжкультурної комунікації та іноземної мови
Навчально-науковий інститут економіки, менеджменту та міжнародного бізнесу
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Система вищої освіти відіграє ключову роль у процесах формування громадянського суспільства, підвищення кваліфікації, розвитку людського потенціалу, економічного розвитку держави. Україна, будучи включеною в загальносвітові процеси, розвивається відповідно до світових тенденцій. Метою статті є виділення основних характеристик сучасної української вищої освіти на основі аналізу даних. У рамках

підготовки статті використовувалися дані Державної служби статистики України, усеукраїнських опитувань КМІС і групи «Рейтинг», звітів аналітичного центру Cedos і дані Інституту статистики ЮНЕСКО.

Однією з ключових тенденцій української вищої освіти 90-х років XX століття була його масовість. На цей період припадає активне зростання кількості вищих навчальних закладів III–IV рівнів

акредитації та незначне зростання кількості ВНЗ I–II рівнів акредитації. При цьому варто відзначити тенденцію, що наростає, збільшення зростання кількості студентів тільки для вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, яка зберігається досить довго протягом більше 10 років з 1995 по 2008 роки (діаграма 1) [5].

Показник «Кількість вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації на 1 тис студентів» (розраховано як:

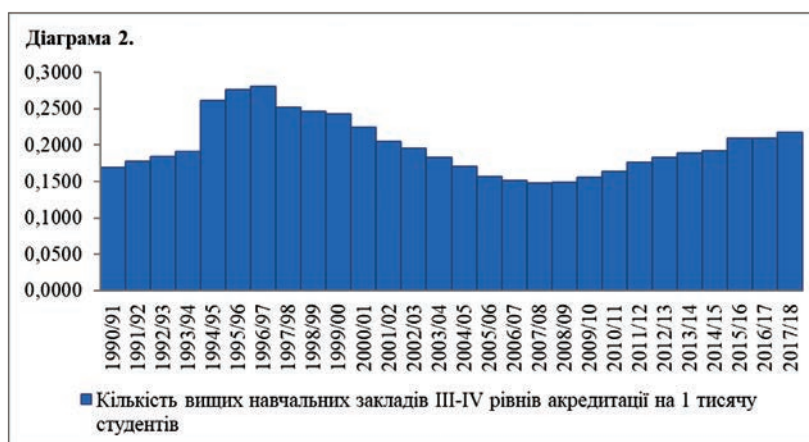
$$\frac{\text{Кількість ВНЗ (III–IV рівнів акредитації)}}{\text{Кількість студентів, що навчаються у ВНЗ} \cdot 0,001}$$

) відзначає відчутне зростання передусім кількості навчальних закладів, він протягом 2–3 років стимулював активне зростання кількості студентів. Таким чином, фактором масовості вищої освіти в Україні стало збільшення кількості вищих навчальних закладів, що дають можливість здобути таку освіту. Зростання числа ВНЗ стимулювало інтерес суспільства до можливості отримання вищої освіти. Кількість студентів почала активно збільшуватися, досягнувши свого максимуму у 2008 році, коли, за даними

Державної служби статистики України, кожен 20 українець отримував вищу освіту. Цей рік відзначається найнижчим показником кількості вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації на 1 тис. студентів за всю історію незалежності. У середньому на 1 ВНЗ доводилося 6759 студентів. Для порівняння: у сезон 2017/18 років цей показник становив 4602 студенти на 1 ВНЗ при тому, що загальна кількість ВНЗ з 2008 року знизилася на 18% [5].

2008 рік став переломним у деякому сенсі для вищої освіти в Україні. Із цього часу кількість ВНЗ, яка виросла з 1990 року майже у 2,5 рази, починає скорочуватися. Із цього року спостерігається також тенденція скорочення кількості студентів, а до 2018 року відносна кількість українських студентів серед загальної кількості населення країни досягла свого мінімуму (3,14%) з 2000 року [5].

На наш погляд, ключовим фактором зміни ситуації в українській освіті стало істотне падіння народжуваності з 1990 року. У 2008 році ми спостерігаємо нехарактерне для нульових істотне зниження кількості вступників до ВНЗ, тенденція чого загалом зберігається з незначними винятками (2012 рік, 2013 рік, 2017 рік спостерігається невелике

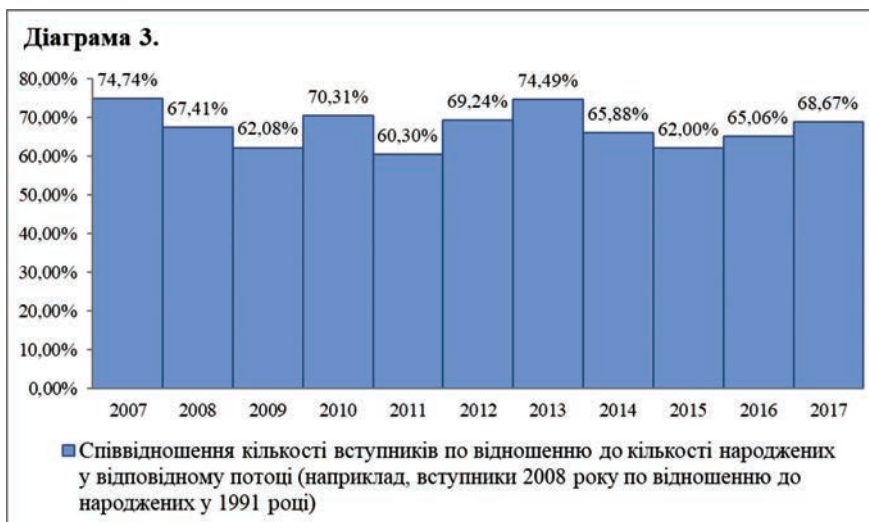


зростання кількості вступників) до сих пір. За умови обрання віку вступника до ВНЗ 17 років можна вирахувати відсоток вступників у співвідношенні до народжених вступників відповідного року народження (наприклад, кількість прийнятих на навчання до ВНЗ 2008 року щодо народжених у 1991 році (розраховано як:

$$\frac{\text{Кількість осіб прийнятих на навчання до ВНЗ (III–IV рівнів акредитації) [базовий рік]}}{\text{Кількість осіб, народжених в Україні [базовий рік – 17 років]}}$$

Аналіз співвідношення кількості вступників до ВНЗ III–IV акредитації до рівня народжуваності відповідного потоку не дає важливих аналітичних результатів. Кількість вступників до ВНЗ щодо кількості народжених у відповідному потоці варіюється від 60% до 75% у різний час (діаграма 3) [5].

Найвища частка прийнятих на навчання серед народжених відповідного року народження спостерігається 2007 та 2013 років. Тобто зменшення кількості студентів зумовлено не втратою зацікавленості в отриманні вищої освіти, а лише демографічним фактором. Вдочас варто відзначити суттєву зміну кількості студентів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) I–II рівнів акредитації (коледжі, технікуми, училища) та студентів III–IV рівнів акредитації (університети, академії, інститути).



Якщо 1990 року до першої групи ЗВО вступили 241 тис. студентів, а до другої групи ЗВО – 174,5 тис. студентів, то майже 30 років потому – у 2019 році – співвідношення є зворотним: у першій групі ЗВО – 47,1 тис. вступників, а в другій – 250,1 тис.

Додаткові дані для підтвердження того, що демографічний фактор чинить базовий вплив на падіння кількості студентів у ВНЗ України, дає аналіз індексу GER (Gross enrolment ratio; співвідношення кількості учнів до кількості населення, що має право на отримання освіти за віковою ознакою), доступний для аналізу в період 2008–2014 років. За даними Інституту статистики ЮНЕСКО, у цей період вищу освіту отримували 80–83% українців із тих, які мали право на вищу освіту за віковою ознакою [2]. Варто відзначити, що вища освіта в Україні продовжує залишатися масовою. За індексом GER Україна входить у число найбільш освічених (за кількістю тих, хто здобуває вищу освіту) країн Європи (таблиця 1) [2]. При цьому частка жінок, що здобувають вищу освіту, серед тих, хто мають право за віковою ознакою, дещо вища (89,5%) за частку чоловіків (77,6%) (таблиця 1) [2].

Водночас зі зменшенням кількості вступників з 2008 року, що істотно скорочує загальну кількість студентів, в Україні спостерігається стійка тенденція скорочення кількості організацій, що дають можливості отримання повної вищої освіти.

Ще однією важливою тенденцією сучасної української освіти є низький рівень інтересу населення до рівня освіти. Так, останні електоральні опитування, які проводилися в Україні, указують на те, що низький рівень освіти не входить у число найбільш пріоритетних проблем. 2,8% українців, за даними КМІС, вважають «низький рівень освіти» однією з трьох найбільш гострих проблем [10]. Ці дані підтверджують результати опитування групи

«Рейтинг», згідно з якими 4% українців вважають «неможливість отримання якісної освіти» однією з найбільш важливих проблем [9].

Таблиця 1

Дані станом на 2014 рік			
Країна	GER (чоловіки), %	Країна	GER (жінки), %
Іспанія	81,27	Білорусь	103,57
Фінляндія	80,83	Фінляндія	97,26
Білорусія	77,64	Іспанія	96,81
Україна	77,64	Україна	89,48
Росія	71,6	Естонія	88,61
Німеччина	65,67	Росія	86,27
Латвія	58,67	Литва	84,18
Естонія	58,62	Латвія	83,78
Литва	57,39	Польща	83,2
Франція	55,18	Чехія	76,88
Чехія	54,85	Швеція	75,74
Польща	54,15	Франція	68,62
Великобританія	49,44	Великобританія	65,43
Швеція	49,27	Німеччина	62,61
Угорщина	45,46	Угорщина	58,86

Такий результат, на наш погляд, зумовлений низкою факторів. По-перше, українці позитивно оцінюють запровадження зовнішнього незалежного тестування при вступі до ВНЗ [6], що передусім дало змогу подолати нерівність при вступі до ВНЗ, що є одним зі складників якісної освіти. По-друге, в Україні залишається низка істотних проблем у соціально-економічній сфері, які для більшості населення залишаються пріоритетними в силу того, що безпосередньо впливають на якість життя (низький рівень життя; безробіття)

й акцентуються засобами масової інформації (корупція; військовий конфлікт) [9; 10].

З 2005 року Україна приєдналася до Болонського процесу, який сьогодні об'єднує єдиний освітній простір для 48 країн світу [1]. Приєднання зумовило тенденцію української вищої освіти до глобалізації та євроінтеграції. Загалом глобалізаційний тренд спрямовано на універсалізацію освітніх інститутів різних країн на підставі таких загальноприйнятих правил для всіх учасників Болонського процесу, як єдина система вищої освіти (бакалавр, магістр і доктор наук), єдина система оцінювання (академічні кредити ECTS), єдиний додаток до диплома, а також інтеграція процесів соціальної мобільності, дослідницької діяльності, контроль за якістю освіти тощо. В епоху постмодерну не тільки знання проходить по каналах, будучи перетвореним у якусь кількість інформації (Ж. Ліотар), а й сам якісний результат передачі знання повинен бути виражений у кількісних обсягах. Уніфікація освітніх інститутів різних країн передусім спрямована на оптимізацію роботи з випускниками на ринку праці. Чисельне вираження знань і навичок студентів дає єдину сьогодні раціональну можливість організації глобального освітнього простору. Таким чином, глобалізаційний тренд української вищої освіти задає вектор зростання значущості кількісних характеристик при оцінці знань. Умовно кажучи, рейтинг випускників по одному (наприклад, середній бал) або декільком кількісними ознаками сьогодні є найбільш швидким способом оцінити здібності й знання випускника. У таких умовах зростання ефективності освіти й системи оцінювання знань в умовах глобалізації лежить в оптимізації та збільшенні репрезентативності кількісних показників.

Останні роки інститут вищої освіти переживає скорочення державного фінансування. У 2015 році майже третина галузей української освіти повністю або майже повністю втратила бюджетне фінансування [3]. При постійному номінальному зростанні державного замовлення реальне фінансування (у перерахунку на ціни 2007 року) упало з 2013 року майже на 38%. Проте конкурс на бюджетні місця за аналогічний період не змінився. Це пов'язано насамперед із зазначеними вище демографічними факторами. З того ж 2013 року кількість вступників в українських вишах знизилася майже на чверть [5]. Таким чином, фактично роль держави в регулюванні освітньої сфери зберігається.

За результатами опитування «Соціально-економічний портрет студентів», проведеного взимку-навесні 2016 року аналітичним центром Cedos, ключовими мотиваціями вступу до вищого навчального закладу для студентів є можливість знайти хорошу роботу (51%),

можливість отримання професійних знань і навичок (50%) та отримання диплома про вищу освіту (32%) [11]. Загалом зазначені три основні мотивації можна позначити як «мотивації переходу», пов'язані передусім із процесами або діяльністю поза освітніми інститутами. Ключові мотивації більшості студентів пов'язані з перспективами виходу з освітньої організації, яка дає можливість знайти новий соціальний статус і нові можливості. Тільки 38% респондентів бачать у своїй зайнятості в ВНЗ можливості для особистого інтелектуального розвитку [11].

Разом із цим мотивація вибору університету в більшості представляє схожу картину. Основними причинами вибору того чи іншого університету є престижність, високі шанси на працевлаштування (28%), поради батьків, друзів, знайомих (22%), комфорт у плані розташування ВНЗ або комфорт, пов'язаний із можливістю спілкування з друзями, однокласниками, дівчиною/хлопцем (17%). Високий рівень освіти як основна причина вибору ВНЗ вказали тільки 15% респондентів [11]. Результати опитування описують структуру мотивації вступу до ВНЗ, де пріоритетні позиції для студентів займають більшою мірою можливість, що відкриваються після виходу з освітньої організації, ніж можливість, що відкриваються при вході в освітню організацію.

Також важливою тенденцією сучасної української освіти є зростання кількості українців у закордонних університетах. В умовах спаду загальної кількості абітурієнтів, зумовленого демографічними факторами, кількість українців, що надходять в іноземні вищі навчальні заклади, зростає. Зокрема, за період з 2013 по 2015 роки кількість українців, які здобувають вищу освіту за кордоном, зросла на 39% [12].

За даними аналітичного центру Cedos, значимими факторами, що впливають на кількість українців у ВНЗ тих чи інших країн, є розмір діаспори, якість освіти, культурна близькість, вартість освіти, вартість проживання й рівень оплати праці [13]. Варто відзначити, що більшість чинників при виборі країни для здобуття вищої освіти є оцінкою можливих витрат, які пов'язані з вибором конкретної країни, і тільки 2 з них указують на причини виїзду за кордон: якість освіти й рівень оплати праці.

Побічно тенденцію до виїзду й мотивацію отримання освіти за кордоном підтверджує, наприклад, кількість ВНЗ тієї чи іншої країни, що потрапляють у щорічні світові рейтинги, на тисячу населення у віці, відповідному для вступу до вищого навчального закладу, відповідно до системи освіти держави в різних країнах Європи [2].

Щорічним рейтингам ВНЗ в Україні ЗМІ постійно приділяють увагу, що в тому числі може впливати на вибір абітурієнта. З огляду

на той факт, що престижність ВНЗ входить у число основних причин вибору в структурі мотивації українських абітурієнтів, рейтинги є в інтерпретації ЗМІ шкалою престижності, що впливає на вибір абітурієнта [4; 7; 8; 14].

Протягом останніх 5 років стабільно 6 українських ВНЗ потрапляють у ТОП-1000 за рейтингом QS World University Rankings і 2 – до Шанхайського академічного рейтингу. Проте для українських студентів, які в більшості прагнуть отримати якомога більшу кількість можливостей після закінчення вищого навчального закладу, кількість престижних університетів з можливістю подальшого працевлаштування з високим рівнем оплати праці, в Україні мало. При цьому найближчі країни пропонують як і вищі позиції своїх ВНЗ в різного роду академічних рейтингах, так і більш високий рівень оплати праці по завершенні навчального закладу (таблиця 2) (розраховано як

$\frac{\text{Кількість осіб ВНЗ, що входять до рейтингу ТОП-1000 QS World University Rankings}}{\text{Кількість населення, яка має право отримати вищу освіту, за віковою ознакою}}$).

Це зумовлює тенденцію до зростання кількості українців у зарубіжних університетах.

Підводячи підсумок, можна виділити такі ключові тенденції сучасної української вищої освіти:

– масовість як тренд, народжений зростанням кількості ВНЗ, який зробив вищу освіту доступною. Протягом усієї історії незалежності бажання українців підвищити рівень свого життя проектувалося на прагнення здо-

бути вищу освіту. У підсумку населення України стало одним із найбільш освічених;

– кількісне стиснення системи вищої освіти, зумовлене передусім демографічними факторами. Падіння народжуваності є ключовим фактором скорочення кількості студентів і ВНЗ, оскільки при стабільному зниженні двох останніх показників відносна кількість студентів до кількості населення у своєму поколінні практично не змінюється;

– низький пріоритет проблеми якості освіти для українців. Реформа освіти, пов'язана з упровадженням зовнішнього незалежного тестування, сприймається українцями загалом позитивно й характеризується підвищенням доступності вищої освіти. Такі позитивні кроки в окремому секторі української вищої освіти в поєднанні з наявністю низки більш складних соціально-економічних проблем зумовили низький інтерес до проблем освіти з боку населення;

– глобалізація та євроінтеграція, що встановлює тренд на кількісний опис знань і навичок студентів. В умовах єдиного освітнього простору оцінка знань випускника повинна відповідати важливим завданням: бути репрезентативною, однаково зрозумілою, а отже, уніфікованою. Знання випускника у формі якоїсь кількості балів або у формі сукупності кількісних показників найбільшою мірою відповідають умовам сучасного суспільства;

– збереження ролі держави як провідного учасника у сфері формування акцентів при

Таблиця 2

	Кількість ВНЗ в ТОП-1000, шт.	Кількість населення, «студентського віку», тис. люд.	Співвідношення
Естонія	3	71,567	0,4192
Фінляндія	10	341,598	0,2927
Латвія	3	104,562	0,2869
Литва	4	188,079	0,2127
Словенія	2	104,098	0,1921
Греція	6	561,381	0,1069
Угорщина	6	614,874	0,0976
Словаччина	3	349,991	0,0857
Чехія	5	583,479	0,0857
Польща	14	2 404,303	0,0582
Румунія	5	1 114,509	0,0449
Хорватія	1	240,084	0,0417
Білорусія	2	483,083	0,0414
Росія	27	7 556,387	0,0357
Болгарія	1	374,437	0,0267
Сербія	1	394,226	0,0254
Україна	6	2 576,496	0,0233
Туреччина	10	6 447,713	0,0155

побудові освітньої системи через систему фінансування державного замовлення;

– структура мотивації вступу до ВНЗ, де пріоритетні позиції для студентів займають більшою мірою можливості, що відкриваються після виходу з освітньої організації, ніж можливості, що відкриваються при вході в освітню організацію;

– зростання кількості українців у закордонних університетах.

Загалом при аналізі зазначених вище тенденцій в українській вищій освіті проявляється перехідний, нестабільний або, в категоріях антрополога В. Тернера, лімінальний характер освітніх інститутів. Відповідно до гіпотези, заснованої на зазначених вище емпіричних даних, українці в життєвому циклі високий пріоритет віддають етапу входження в трудову діяльність. У зв'язку з цим, що властиво для епохи модерну, українці чітко виділяють стабільний дотрудовий стан і стан трудовий. Обидва ці стани можна назвати стабільними, що володіють сильними інститутами та яскраво вираженим соціальним статусом. У проміжку між ними знаходиться інститут освіти, що розглядається в більшості як перехідний між двома стабільними станами.

Перехідний характер інституту освіти, на наш погляд, зумовлений тим, що в більшості вступники не розглядають процес здобуття вищої освіти як самостійний та автономний процес, або як додаток до наявних умов («університет ближче до дому», «університет, щоб було комфортно продовжувати спілкуватися з друзями»), тобто повернення до стабільного стану дотрудової діяльності, або як перехід до майбутніх умов («університет з хорошим дипломом», «такий університет, щоб знайти хорошу роботу»), тобто перехід до стабільного стану трудової діяльності. Висока частка вступників до ВНЗ у своєму поколінні (80–83%) формується уявленням про сферу вищої освіти як обов'язкової в життєвому етапі кожної людини. При цьому обов'язковість цього етапу «розмиває» інститути самої вищої освіти, найважливішими характеристиками якості якої стають або доступність і легкість проходження етапів, або престиж-

ність і можливість підвищення якості життя в подальшому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Full members – European higher education Area and Bologna process. URL: <http://www.ehea.info/pid34250/members.html>.
2. UNESCO Institute for Statistics. URL: <http://uis.unesco.org/>.
3. Вища освіта: кого і скільки замовляє держава? URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/vyshcha-osvita-koho-i-skilky-zamovliaie-derzhava>.
4. Два українських вуза вошли в ТОП-500 університетів мира. URL: <https://delo.ua/lifestyle/tri-ukrainskih-vuza-voshli-v-top-500-universitetov-mira-339622/>.
5. Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
6. Динаміка ставлення українців до ЗНО. URL: http://ratinggroup.ua/research/ukraine/dinamika_otnosheniya_ukraincev_k_vno_zno.html.
7. ДНУ занял лидирующие позиции в рейтинге ВУЗов страны. URL: <http://dv-gazeta.info/dnepnews/dnu-zanyal-lidiruyushhie-pozitsii-v-reytinge-vuzov-stranyi.html>.
8. Запорожские вузы попали в ТОП мирового рейтинга: самая высокая позиция – у ЗНУ. URL: <https://www.061.ua/news/2294163/zaporozskie-vuzy-popali-v-top-mirovogo-rejtinga-samaa-vysokaa-pozicia-u-znu>.
9. Настрої та очікування українців: регіональні особливості. URL: http://ratinggroup.ua/research/ukraine/nastroeniya_i_ozhidaniya_ukraincev_regionalnye_osobennosti.html.
10. Прес-реліз за результатами соціологічного дослідження. URL: <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=724>.
11. Соціально-економічний портрет студентів: результати опитування. URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/sotsialno-ekonomichni-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia>.
12. Українські студенти за кордоном: скільки та чому? URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu>.
13. Українські студенти за кордоном: факти та стереотипи. URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/ukrainski-studenty-za-kordonom-fakty-ta-stereotypy>.
14. Шесть украинских вузов вошли в мировой рейтинг университетов. URL: <http://www.dsnews.ua/politics/shest-ukrainskih-vuzov-voshli-v-mirovoy-reyting-universitetov-23072018131200>.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ТЕОРІЇ Й НА ПРАКТИЦІ З ПОЗИЦІЙ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА

ACADEMIC INTEGRITY IN THEORY AND IN PRACTICE FROM THE POSITIONS OF TEACHER AND STUDENT

У статті розкривається питання академічної доброчесності, вивчається обізнаність і дотримання норм академічної доброчесності суб'єктами освітнього процесу на прикладі конкретного ЗВО. Дослідження базується на основі результатів соціологічного опитування «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості освіти» (2020 р.). Авторками здійснюється порівняльний аналіз відповідей викладачів і студентів про обізнаність щодо принципів академічної доброчесності, дотримання й реалізації на практиці норм академічної доброчесності, виявлення академічної недоброчесності, терпимість до плагіату, застосування санкцій.

На основі емпіричних даних показано, що рівень обізнаності науково-педагогічних працівників університету з принципами академічної доброчесності та практичним механізмом їх дотримання є досить високий. Водночас із відповідей студентів простежується нижчий рівень обізнаності, що є свідченням недостатньої роботи викладачів зі студентами щодо популяризації принципів академічної доброчесності.

Згідно із соціологічним аналізом, підтверджено, що значна частина викладачів виявляє нульову толерантність до плагіату й застосовує санкції до студентів, коли ті порушують правила академічної доброчесності під час екзамену чи виконання письмових робіт. Водночас інша частина викладачів погоджується з наявністю плагіату чи фальсифікацій у студентських письмових роботах, хоча декларує розуміння своєї ролі в запобіганні академічній нечесності.

У статті рефлексується, що дотримання принципів академічної доброчесності на практиці вимагає від сучасного викладача ціннісних імперативів, серед яких – відвага, принциповість і чесність. Підкреслюється необхідність продовжувати роботу університетської спільноти в напрямі запровадження й розширення як власних практик з академічної доброчесності, так і застосування досвіду провідних університетів світу й міжнародних наукових установ у цьому питанні.

Ключові слова: академічна доброчесність, академічна культура, санкції, плагіат, якість вищої освіти, суб'єкти освітнього процесу.

The article reveals the issue of academic integrity, studies the awareness and compliance with the norms of academic integrity by the subjects of the educational process on the example of a particular institution of higher education. The study is based on the results of the sociological survey "Academic integrity in the system of internal quality assurance of education" (2020). The authors carry out a comparative analysis of the answers of teachers and students about awareness of the principles of academic integrity, compliance and implementation of academic integrity, detection of academic dishonesty, tolerance for plagiarism, application of sanctions.

Based on empirical data, the level of awareness of scientific and pedagogical staff of the university with the principles of academic integrity and the practical mechanism of their observance is quite high. At the same time, students' responses show a lower level of awareness, which is evidence of insufficient work of teachers with students to promote the principles of academic integrity.

According to sociological analysis, it has been confirmed that a significant number of teachers show zero tolerance for plagiarism and apply sanctions to students when they violate the rules of academic integrity at exams or written works. At the same time, the rest of the teachers agree with the presence of plagiarism or falsifications in student-written works, although they declare their understanding of their role in preventing academic dishonesty.

The article reflects that the observance of the principles of academic integrity in practice requires from the modern teacher value imperatives, including courage, principle and honesty. The need to continue the work of the university community in the direction of introducing and expanding both their own practices in academic integrity and the application of the experience of world's top universities as well as international research institutions in this matter.

Key words: academic integrity, academic culture, sanctions, plagiarism, quality of higher education, subjects of the educational process.

УДК 316:378.014.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.5>

Мірчук І.Л.

к.філос.н., доцент,
доцент кафедри правознавства,
соціології та політології
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

Зелена О.Я.

к.політ.н., доцент,
доцент кафедри правознавства,
соціології та політології
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

Академічна культура є однією з найважливіших категорій, яка визначає розвиток освіти, особливо її якість. У країнах розвинутої демократії вже сформовано певний тип культури навчання, в основі якого закладено принципи академічної доброчесності. Сьогодні в Україні також активно починають запроваджувати практики академічної доброчесності. Однак процес формування культури доброчесного навчання є складним, тривалим і передбачає обов'язкову залученість кожного з учасників академічного процесу. Це актуально не лише

для учнів чи студентів, а й для вчителів і науково-педагогічних працівників, бо саме вони безпосередньо впливають на рівень і якість знань, які отримують здобувачі, головне, якими фахівцями вони стануть у майбутньому.

Варто зазначити, що порівняно зі школами університетські спільноти значно швидше переосмислюють значення академічної доброчесності й наслідки недотримання її норм. Політика академічної доброчесності відображена в прийнятті університетами кодексів академічної доброчесності,

застосуванні програм на перевірку оригінальності наукових праць і випускових робіт, створення етичних комісій тощо, що підкреслює актуальність цього питання в українській освітній сфері, бо послуговування принципами академічної доброчесності сприятиме формуванню нової академічної культури в українських закладах вищої освіти, яке водночас є передумовою для успішного розвитку суспільства та держави загалом.

Нормативна база академічної доброчесності в Україні почала формуватися ще в далекому 1994 р., ідеться про Закон України «Про авторське право і суміжні права» [1]. Після Революції Гідності у 2014 р. на рівні держави спостерігаємо певний законодавчий прорив, коли було прийнято Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [2], Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [3], а також Положення про Національний репозитарій академічних текстів: Постанова Кабінету Міністрів України від 19.07.2017 № 541; Лист Міністерства освіти і науки України «Запобігання окремих проблем і помилок у практиках забезпечення академічної доброчесності: Аналітична записка» (від 20.05.2020 № 1/9-263) [4]. Станом на сьогодні на сайті Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти розміщено для громадського обговорення Проект Закону України «Про академічну доброчесність» [5].

Питання формування нової академічної культури й упровадження принципів академічної доброчесності в закладах вищої освіти все більше привертає увагу сучасних українських науковців. Прикладом такого інтересу є колективна монографія «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету», у якій зібрано низку вітчизняних наукових розвідок із цієї проблеми. Серед праць цієї збірки можна виділити статтю Т. Фінікова, де автор розкриває академічну доброчесність у глобальному контексті та її потребу в українській освіті [10], питання дотримання академічної доброчесності в наукових працях порушують у праці А. Артюхов, О. Меньшов [6]. Окремо варто виокремити Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності (2019), упорядниками яких є В. Бахрушин та С. Ніколаєв [9]. Підготовка цих матеріалів здійснена в рамках Проєкту сприяння академічній доброчесності – SAIUP від Американських Рад з міжнародної освіти, що є свідченням зацікавленості закордонних партнерів цим питанням в Україні. Автори зібрали практичні поради для закладів вищої освіти в Україні щодо формування академічної культури та запровадження принципів академічної доброчесності. Соціологічний вимір академічної доброчесності з позицій викладача і студента (на прикладі конкрет-

ного ЗВО) у розвідці запропонували С. Щудло й І. Мірчук [11].

Стаття базується на результатах соціологічного дослідження Дрогобицького державного педагогічного університету (далі – ДДПУ) імені Івана Франка «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості освіти», яке проходило з 1 грудня 2020 р. по 12 лютого 2021 р. в рамках проєкту Американських Рад з міжнародної освіти «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти», учасником якого є ДДПУ імені Івана Франка. Інструментарій, який був запропонований керівниками проєкту, передбачав онлайн опитування студентів і викладачів університету щодо якості освіти й академічної доброчесності. Методом випадкової вибірки було опитано 127 науково-педагогічних працівників і 550 студентів усіх факультетів і курсів університету першого і другого освітніх рівнів. Основними трендами дослідження стали рівень поінформованості студентів і викладачів з категоріями академічної доброчесності, внутрішня траєкторія студентів, вибір навчальних дисциплін, участь в обговоренні освітніх програм, ставлення до плагіату, об'єктивність оцінювання, навантаження студентів і завантаженість викладачів, санкції за недотримання академічної доброчесності тощо. Розуміємо, що дослідження не є репрезентативним для всієї української академічної спільноти. Однак воно дає змогу не тільки оцінити ситуацію в нашому університеті, а й може бути корисним для академічної спільноти як із наукової, так і з управлінської точок зору.

На основі результатів соціологічного дослідження «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості освіти» (2020 р.) маємо на меті здійснити порівняльний аналіз обізнаності й дотримання норм академічної доброчесності суб'єктами освітнього процесу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Зокрема, у низці завдань розвідки виокремлюємо такі проблеми: знання студентів і викладачів про норми академічної доброчесності; реалізація на практиці академічної доброчесності; виявлення академічної недоброчесності, терпимість до плагіату, санкції.

Поняття «академічна доброчесність» має багато слів і значень, однак воно швидше нормативне, ніж наукове. У статті 42 Закону України «Про освіту» чітко розкрито його зміст, а саме: «... це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [3].

Отже, академічна доброчесність базується на співпраці, довірі, справедливості, повазі

й відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу та вимагає певних знань про правила й обов'язки, покладені на них.

Рівень обізнаності викладачів університету з принципами академічної доброчесності та практичним механізмом їх дотримання ми намагалися з'ясувати за допомогою питання, відповідаючи на яке респонденти виражали певну згоду або незгоду із запропонованими твердженнями за п'ятибальною шкалою: *абсолютно відповідає, скоріше відповідає, скоріше не відповідає, абсолютно не відповідає, важко відповісти*. При аналізі даних ми об'єднали позитивні й негативні відповіді респондентів (рис. 1).

Відповіді викладачів на питання: *Указіть, будь ласка, наскільки твердження відповідають чи не відповідають вашій роботі?*, %.

Як бачимо, на всі твердження більшість науково-педагогічних працівників дала ствердну відповідь. Вражає, що 96,4% респондентів розуміють свою роль і функції в протидії академічній недоброчесності. Варто також зазначити, що викладачі знають і знайомі зі змістом внутрішньоуніверситетських документів, які регулюють дотримання академічної доброчесності в закладі вищої освіти. Передусім ідеться про Кодекс академічної доброчесності [7], Положення про запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових, навчально-методичних та кваліфікаційних роботах [8], Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у ДДПУ імені Івана Франка [8], Положення про комісію з питань академічної доброчесності [8]

тощо. Найменше – 71,2% – респондентів погодилося з твердженням: «Усі викладачі вашого університету дотримуються єдиної процедури, якщо виявили порушення академічної доброчесності». Найімовірніше, це можна пояснити незнанням або невпевненістю щодо поведінки своїх колег у ситуаціях, пов'язаних із порушенням академічної доброчесності.

Обізнаність студентів з правилами академічної доброчесності вивчалася за допомогою питання, яке було сформульовано дещо інакше. Студентам пропонувалося визначитися, як часто викладачі з ними обговорюють питання щодо етики та академічної доброчесності, плагіату, списування, санкцій тощо за шкалою: *дуже часто, часто, рідко, дуже рідко, важко відповісти* (рис. 2). При аналізі цього питання ми відділили позитивні відповіді від негативних.

Відповіді студентів на питання: *Як часто протягом цього семестру Ви обговорювали з викладачами такі питання?*, %.

Аналіз даних засвідчує, що науково-педагогічні працівники ведуть зі студентами роз'яснювальну роботу щодо дотримання академічної доброчесності. Найбільше – 70,9% – респондентів відзначили, що найчастіше викладачі обговорюють із ними вимоги до письмових робіт; понад половина студентів указала, що їм роз'яснюють, що таке плагіат, правила цитування текстів і посилання на використану літературу, етичні норми академічної культури. Щодо санкцій за плагіат і списування, то відповіді студентів розподілилися порівну: 44,8% указали, що викладачі дуже часто й часто обговорюють ці проблеми

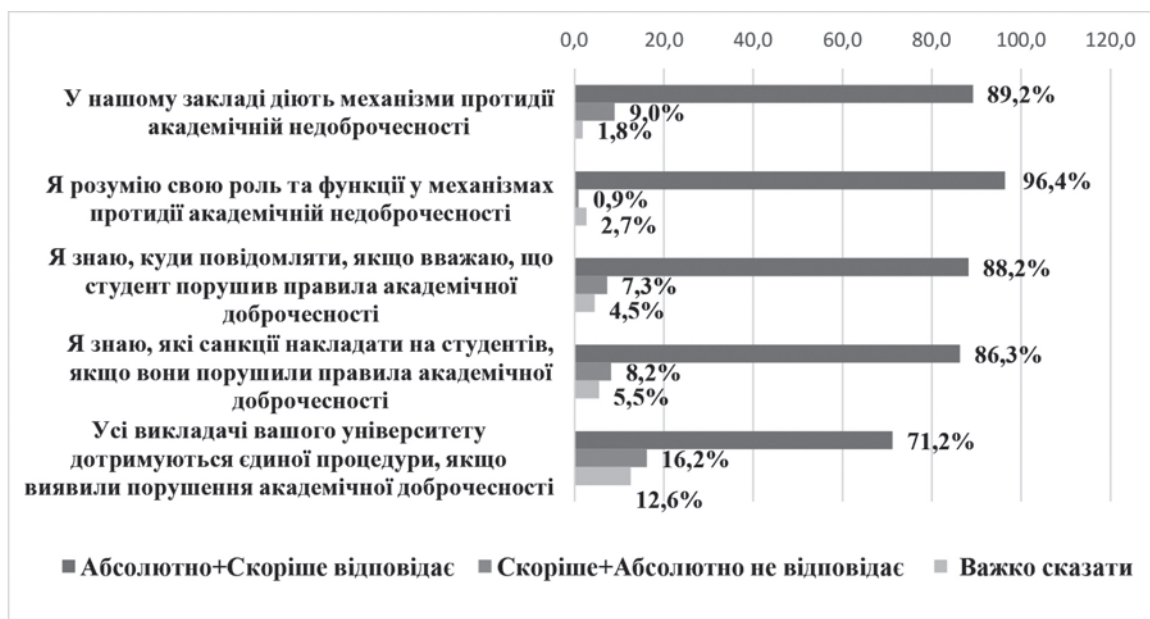


Рис. 1. Обізнаність викладачів щодо дотримання академічної доброчесності в університеті

Джерело: укладено авторками на основі загального масиву.

зі студенти, така ж кількість – 44,9% – рідко й дуже рідко. Отже, порівнюючи результати відповідей викладачів і студентів, можемо сказати, що, хоча викладачі й обізнані з етичними нормами академічної культури, робота зі студентами в цьому напрямі є ще недостатньою, особливо якщо врахувати, що 86,3% указали: «Я знаю, які санкції накладати на студентів, якщо вони порушили правила академічної доброчесності» (рис. 1).

Окремий блок питань стосувався санкцій за різні порушення академічної доброчес-

ності. Викладачам пропонувалося вибрати з переліку санкцій ті, які вони застосовують до студентів, коли вони проявляють академічну недоброчесність на екзамені або при написанні письмової роботи (рис. 3). Оскільки пропонувалося вибрати всі потрібні варіанти, то сума відповідей перевищує 100%.

Відповіді викладачів на запитання: «Що Ви робите, якщо вважаєте, що студент порушив правила академічної доброчесності на екзамені або в письмовій роботі?», % (оберіть усі потрібні варіанти).



Рис. 2. Обізнаність студентів щодо дотримання академічної доброчесності в університеті

Джерело: укладено авторками на основі загального масиву.

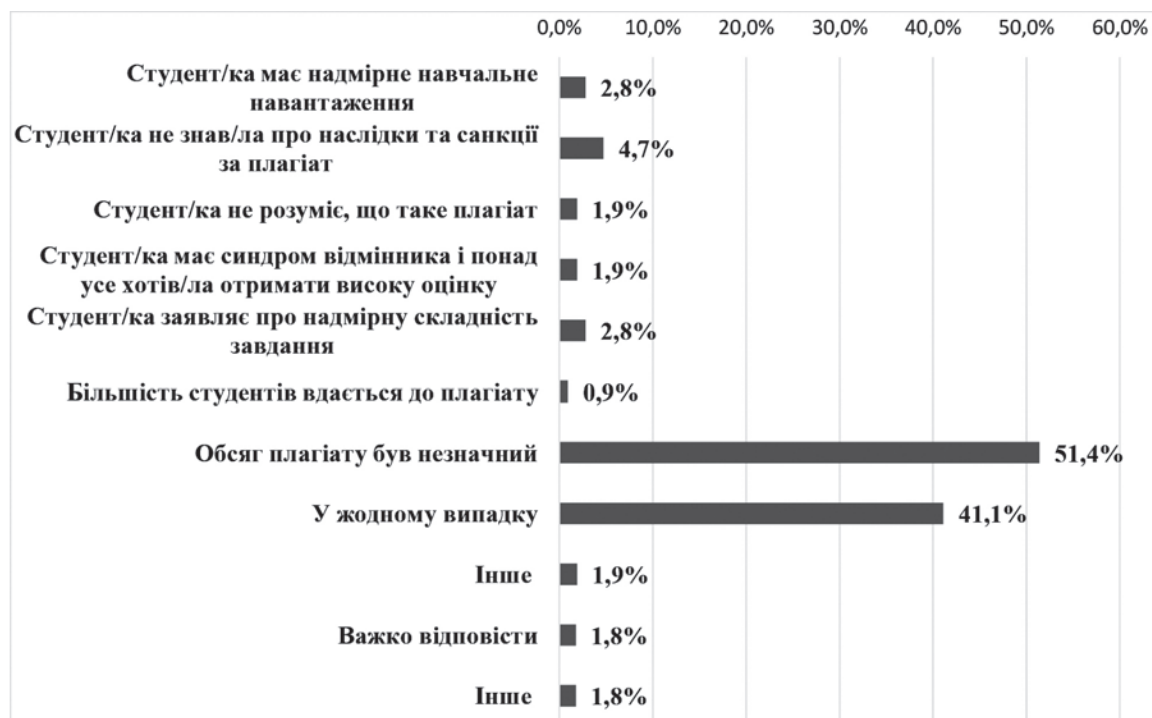


Рис. 3. Санкції, які накладають викладачі за академічну недоброчесність студентів

Джерело: укладено авторками на основі загального масиву.

На практиці ситуація із санкціями за порушення правил академічної доброчесності виглядає так: практично кожний другий викладач відзначив, що дотримується процедур, які діють у нашому університеті; 38,9% указали, що не зараховують екзаменаційну або письмову роботу; кожний четвертий респондент знижує оцінку, а 11,5% ніколи не зустрічалися з такими випадками; 0,9% викладачів зізналися, що не знають, що робити, коли студенти порушують академічну доброчесність. Вочевидь, викладачі університету не просто знають, а й застосовують до студентів різноманітні санкції, якщо вони порушують правила академічної доброчесності на екзамені або в письмовій роботі.

Як зазначалося вище, подібне питання було задано студентам. Здобувачі вищої освіти мали відзначити санкції різного ступеня важкості, які застосовують викладачі, якщо студенти порушують правила академічної доброчесності (рис. 4).

Відповіді студентів на запитання: Що зазвичай роблять викладачі, якщо ...?, %.

Аналіз емпіричних даних показав, що до таких проявів академічної недоброчесності, як допомога на екзамені, списування під час письмової роботи, списування на екзамені, викладачі найчастіше застосовують усне зауваження або знижують бали (відповідно, 65,5%, 53,8%, 34,2% і 28,0%, 36,1%). Якщо студент/ка здав чужу письмову або курсову роботу від свого імені, викладачі анулюють роботу (відповідно, 58,9% і 58,4%). Варто зазначити, що значна кількість респондентів не змогла відповісти на ці питання. Швидше за все їм не доводилося стикнутися із цією ситуацією. Це саме стосується й плагіату, виявленого в дипломній

роботі студента/ки: 32,6% указали, що викладачі анулюють роботу, а 44,4% не змогли відповісти на це твердження. Отже, згідно з твердженнями студентів, викладачі застосовують санкції різного ступеня за порушення студентами правил академічної доброчесності. Також більшість студентів не змогла визначитися з відповіддю, особливо у випадках, коли це стосувалося найбільш серйозних порушень принципів академічної культури.

Найпоширенішим різновидом академічної нечесності в сучасній науці є плагіат. У попередньому питанні ми побачили, як, на думку студентів, на це явище реагують викладачі. Варто зазначити, що ЗВО має програмне забезпечення, яке дає можливість перевірити студентські та викладацькі наукові роботи на наявність плагіату. На це вказали 54,9% науково-педагогічних працівників, 66,7% респондентів зазначили, що перевіряють студентські курсові й дипломні роботи на виявлення плагіату, 23,5% перевіряють письмові роботи студентів час від часу, коли мають підозру, що робота виконана недоброчесно, 4,9% ніколи не перевіряли, оскільки не було підозри на плагіат. Виходячи із цієї інформації, логічно було з'ясувати, у яких випадках викладачі можуть запліщити очі на плагіат (рис. 5). Респондентам пропонувалося вибрати всі потрібні варіанти, тому сума відповідей перевищує 100%.

Відповіді викладачів на запитання: Укажіть, у яких випадках Ви можете запліщити очі на плагіат?, % (оберіть усі потрібні варіанти).

Емпіричні дані демонструють, що половина науково-педагогічних працівників згідна сприйняти наявність плагіату в студентських роботах, якщо його відсоток був незначним.

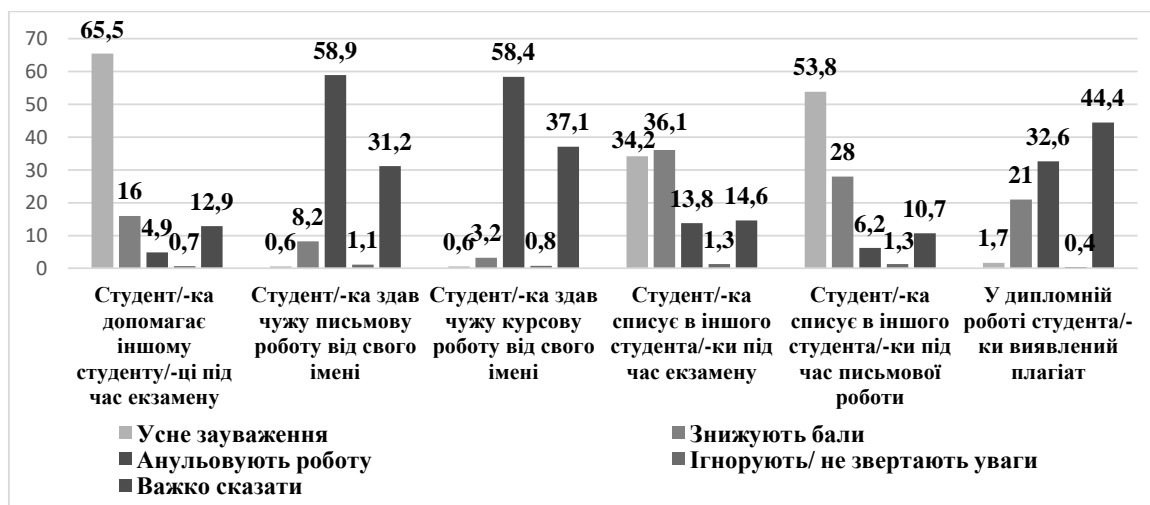


Рис. 4. Санкції, які накладають викладачі за академічну недоброчесність, на думку студентів

Джерело: укладено авторками на основі загального масиву.

Однозначно цей факт викликає стурбованість, бо демонструє толерантне сприйняття плагіату. Хоча 96,4% респондентів добре розуміють свою роль і функції в протидії академічній недоброчесності (див. рис. 1), на практиці ситуація виглядає дещо іншою, бо лише 41,1% викладачів указали, що не можуть запліщити очі на плагіат у жодному випадку.

Поблажливо поставитися до виконаних студентських завдань з наявністю плагіату можуть 4,7% викладачів, якщо студент/ка не знав/ла про наслідки та санкції за плагіат. Вище ми зазначали, що 44,9% студентів (рис. 2) указали, що викладачі рідко й дуже рідко обговорюють питання санкцій за плагіат і списування. Можемо припустити, що саме тому викладачі й погоджуються з наявністю плагіату в письмових роботах студентів.

Цікавим є те, що 2,8% респондентів погоджуються з наявністю плагіату, коли студенти заявляють про свою надмірну завантаженість або надто складне завдання; 1,9% проявляють так звану «доброту», коли студент/ка має синдром відмінника й понад усе хоче отримати високу оцінку; така ж кількість – 1,9% – викладачів дарує собі таке «угодовство», коли студент/ка не розуміє, що таке плагіат. Це, знову ж таки, підтверджує попередню тезу. Хоча самі викладачі добре розуміють та усвідомлюють роль академічної доброчесності в забезпеченні якості освіти у ЗВО, на практиці ситуація вимагає від усього науково-педагогічного колективу і здобувачів вищої освіти спільної, сумлінної, щоденної праці в напрямі пропагу-

вання та дотримання принципів академічної доброчесності.

Підсумовуючи результати дослідження, хочемо зазначити, що проблема академічної культури та її впровадження в сучасну систему освіти й надалі залишається надзвичайно актуальною. В українському законодавстві існує нормативна база, яка регулює процес дотримання принципів академічної доброчесності всіма суб'єктами освітнього процесу. Внутрішньоуніверситетські нормативні документи також сприяють закріпленню відповідальності викладачів і студентів за порушення академічної доброчесності. Однак чіткої юридичної процедури щодо покарання за академічну нечесність поки що в Україні не сформовано. Швидше доводиться наголошувати на ціннісному моменті, коли суб'єкти освітнього процесу будуть займати принципову позицію нетерпимості до проявів академічної нечесності.

За результатами емпіричного аналізу, рівень обізнаності науково-педагогічних працівників Дрогобицького університету з принципами академічної доброчесності та практичним механізмом їх дотримання є досить високий. Однак, порівнюючи такі результати з відповідями студентів, можемо констатувати, що рівень їхньої обізнаності відносно нижчий. Варто зазначити, що значна частина викладачів демонструє нульову толерантність до плагіату й застосовує санкції до студентів, коли ті порушують правила академічної доброчесності. Разом із тим не можна оминути той факт, що половина респондентів погоджується

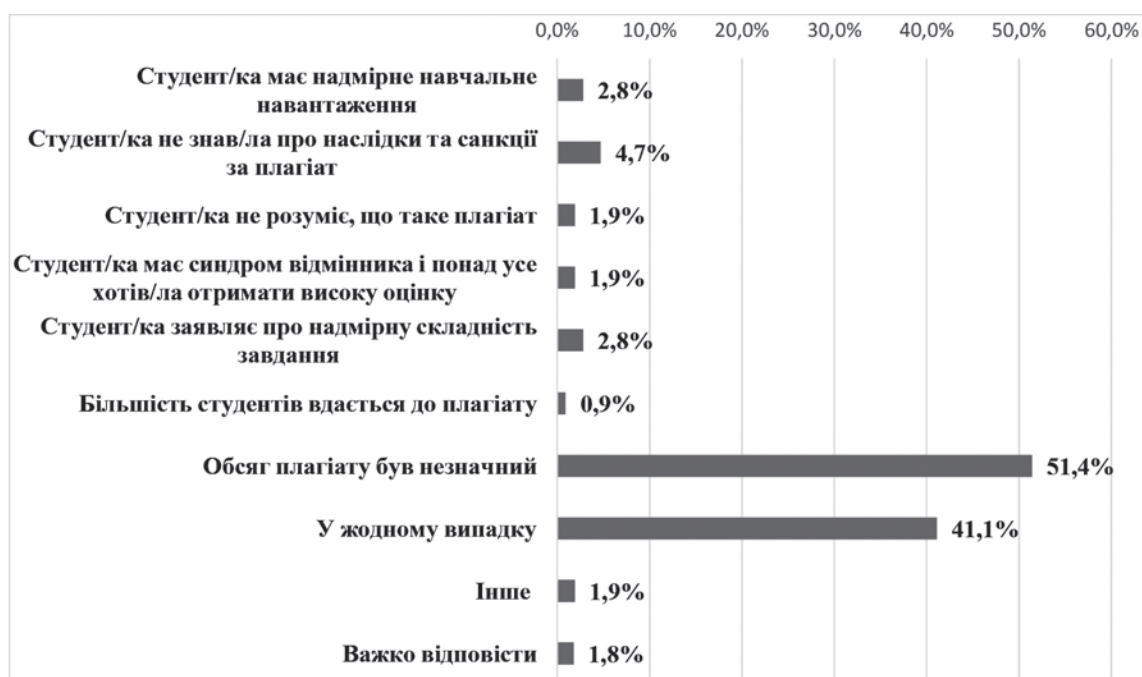


Рис. 5. Ставлення викладачів до плагіату

Джерело: укладено авторками на основі загального масиву.

з наявністю плагіату в студентських письмових роботах, хоча декларує розуміння своєї ролі в механізмах протидії академічній недоброочесності. Отже, дотримання принципів академічної доброочесності на практиці вимагає від сучасного викладача певної відваги, принциповості й чесності. Тому вважаємо, що всій науково-педагогічній спільноті необхідно продовжувати працювати в цьому напрямі. Надзвичайно важливо застосовувати багаторічні практики провідних університетів світу та міжнародних наукових установ, які довели свою ефективність у цьому напрямі.

Маємо сподівання, що дослідження, хоча й не є репрезентативним для всієї української академічної спільноти, може допомогти скласти уявлення практичного стану речей у питанні академічної доброочесності в університетах на прикладі конкретного ЗВО. Подальший соціологічний моніторинг академічної доброочесності повинен сприяти підвищенню якості освіти загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про авторське право і суміжні права : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3792-12#Text>.
2. Про вищу освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Про освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Положення про Національний репозитарій академічних текстів : Постанова Кабінету Міністрів України № 541 від 19.07.2017 ; Лист Міністерства освіти і науки України «Запобігання окремих проблем і помилок у практиках забезпечення академічної доброочесності : Аналітична записка» (від 20.05.2020 № 1/9-263). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/541-2017-%D0%BF#Text>.
5. Про академічну доброочесність : Проект Закону України. URL: <http://surl.li/qkbq>.
6. Артюхов А., Меньшов О. Академічна чесність у наукових дослідженнях. *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету* / Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики» ; за заг. ред. Т.В. Фінікова, А.Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. С. 123–131. URL: https://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-09-07/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf.
7. Кодекс академічної доброочесності Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка від 22.06.2018 № 240. URL: <http://dspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2018/07/kodeks-ak.dob-ost.pdf>.
8. Положення про запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових, навчально-методичних та кваліфікаційних роботах у ДДПУ імені Івана Франка», Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти у ДДПУ імені Івана Франка, Положення про комісію з питань академічної доброочесності. URL: <http://dspu.edu.ua/polozhennya/>.
9. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброочесності / упорядники В. Бахрушин та С. Ніколаєв. URL: https://msu.edu.ua/library/wp-content/uploads/2019/11/methods_2019-final.pdf.
10. Фініков Т. Академічна доброочесність: глобальний контекст та національна потреба. *Академічна чесність як основа сталого розвитку університету* / Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики» ; за заг. ред. Т.В. Фінікова, А.Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016, С. 9–36. URL: https://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2016-09-07/chesnist_osnova_rozvitk_Univers.pdf.
11. Щудло С., Мірчук І. Академічна доброочесність з погляду викладача. Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження : збірник матеріалів IV Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (26 червня 2020 р.) / за ред. С. Щудло, О. Заболотної, Л. Загоруйко. Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2020, С. 53–156.

СЕКЦІЯ 4

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

СПІВВІДНОШЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ТА КОГНІТИВНИХ ЧИННИКІВ У ВИЗНАЧЕННІ СПЕЦИФІКИ ОПАНУВАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL AND COGNITIVE FACTORS IN DETERMINING THE SPECIFICITY OF COPING BEHAVIOR OF TEENAGERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

У статті аналізується проблема опанувальної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту у контексті їх соціалізації та адаптації до життя в суспільстві. Визначаються загальні ознаки опанувальної поведінки, притаманні особам підліткового віку незалежно від особливостей розвитку, а також специфічні ознаки, тобто порушення адаптаційних здібностей. На основі проаналізованих досліджень зроблені деякі припущення щодо факторів, які вплинули на формування означених особливостей адаптаційних механізмів.

Авторами проведений аналіз чинників, що визначають особливості переважних копінг-стратегій, які обирають підлітки з вадами інтелектуального розвитку у проблемних ситуаціях. Зокрема, розглядаються особистісні чинники, пов'язані з вольовими, емоційними та мотиваційними якостями підлітків, а також когнітивні чинники, пов'язані зі сприйняттям, переробкою і використанням інформації. Зазначено, що вплив останньої групи чинників (когнітивних), попри проведені дослідження, залишається не до кінця зрозумілим та обґрунтованим і вимагає подальшого вивчення. Доведено, що особливо важливим аналіз зазначеного питання є для подальшої роботи з підлітками, які мають вади інтелектуального розвитку, тому що така категорія осіб є однією з найбільш вразливих до деструктивних впливів, оскільки такі підлітки інтелектуально й емоційно не готові до вирішення складних задач у важкопрогнозованому середовищі. Залежно від рівня несподіваності та незвичності ситуації особистісні та когнітивні чинники мають різну вагу у визначенні домінуючих стратегій опанувальної поведінки.

Зазначені чинники розглядаються у статті як такі, що діють комплексно та у тісному взаємозв'язку, що необхідно враховувати для розуміння процесів формування конструктивних копінг-стратегій та підвищення адаптаційних здібностей підлітків з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: опанувальна поведінка підлітків з порушеннями інтелекту, копінг-стратегії підлітків з порушеннями інтелекту, особистісні та когнітивні чинники вибору переважних копінг-стратегій, адаптаційні здібності особистості, стратегії поведінки у проблемних ситуаціях.

The article analyzes the problem of mastering coping behavior of teenagers with intellectual disabilities in the context of their socialization and life adaptation in society. There are determined general signs of mastering coping behavior inherent to teenagers, regardless of developmental features, as well as specific signs, which compared to teenagers whose intellect develops ordinarily are a violation of adaptive abilities. On the basis of the analyzed researches some assumptions concerning the factors having influenced formation of the specified features of adaptation mechanisms are made.

The authors analyzed the factors determining the features of the predominant coping strategies chosen by teenagers with intellectual disabilities in problematic situations. Among these factors there are especially noticed personal, related to the volitional, emotional and motivational qualities of teenagers, as well as cognitive, related to the perception, processing and use of information in their own experience. It is noted that the influence of the latter group of factors (cognitive), despite the research, remains not fully understood and justified, and requires the further study. It is proved that the analysis of this issue is especially important for further work with teenagers with intellectual disabilities, due to the fact this category of people is one of the most vulnerable to destructive influences, being intellectually and emotionally unprepared to solve complex problems in a difficult environment. Depending on the level of suddenness and unusualness of the situation, personal and cognitive factors have different weight in determining the dominant strategies of coping behavior.

The determined factors are considered in the article as acting ones comprehensively and in close connection, that must be taken into account to understand the formation processes of constructive coping strategies and increase the adaptive abilities of teenagers with intellectual disabilities.

Key words: coping behavior of teenagers with intellectual disabilities, coping strategies of teenagers with intellectual disabilities, personal and cognitive factors in choosing the preferred coping strategies, adaptive abilities of the individual, behavioral strategies in problematic situations.

УДК 159.923.35
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.6>

Бровченко А.К.

к.психол.н.,
доцент кафедри корекційної освіти
та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Хижняк М.В.

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

Нежута А.В.

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

Попри свою гостроту, проблема ефективної психологічної адаптації у соціумі підлітків, які мають порушення інтелекту, була усвідомлена та почала обговорюватися у наукових колах не так давно – декілька десятиліть тому. На початку існування спеціальної освіти перед фахівцями постала задача визначення здібностей такої категорії дітей до навчання, можливостей оволодіння ними навчальними, а пізніше й професійними навичками. Вирішення цієї задачі відповідало на запит суспільства щодо потенційної корисності кожної зростаючої людини, про яку воно піклується. Проте досліджень, присвячених вивченню особистості розумово відсталих дітей та підлітків, факторів їх психологічного благополуччя, яке визначається вмінням адекватно і конструктивно реагувати на стресові ситуації, їх психологічного захисту та адаптаційних механізмів, було у минулому столітті досить мало. Зараз ситуація поступово змінюється, все частіше можна зустріти звернення як практиків, так і теоретиків до питання про те, як допомогти саме дітям, а не тільки суспільству, яке вимагає від всіх своїх членів певної продуктивної активності. Наголошується на необхідності спрямування зусиль фахівців на формування стресостійкості та конструктивних копінг-стратегій цих осіб як прояву їх загальної адаптації до соціуму [5].

Відомо, що дітям та підліткам, які мають порушення інтелектуального розвитку, навіть порівняно з іншими категоріями дітей з особливими освітніми потребами, достатньо важко досягти задовільного рівня соціалізації. Це пов'язано не тільки зі специфікою їх домінантного дефекту, а й з певними особистісними і когнітивними особливостями, що формуються протягом їх особистісного зростання та взаємодії зі світом.

У виборі людиною стилів і стратегій опанувальної поведінки її інтелектуально-особистісний потенціал представлений в єдності процесів когнітивного оцінювання, емоційного переживання і вибору шляхів вирішення проблемної ситуації. Однак у дослідженнях найчастіше приділяється увага визначенню взаємозв'язків між переважними копінг-стратегіями та когнітивними й особистісними особливостями без урахування комплексності їх впливу на рівень адаптаційних здібностей людини. Можливо, саме тому результати, які отримують різні дослідники, не збігаються або не є достатньо чітко вираженими. Зокрема, це стосується дослідження зазначених проблем у підлітків з порушеннями інтелекту. У такому дослідженні шлях до отримання однозначних відповідей на питання про чинники формування стратегій опанувальної поведінки ще більше ускладнюється. Однак можна передбачити, що вчасна діагностика зазначених чинників, що стосуються різних сторін особисто-

сті підлітків з розумовою відсталістю, надасть можливість профілактики формування непродуктивних стратегій поведінки, а також можливість розвитку саме тих якостей, які забезпечать оптимальний рівень їх адаптації в соціумі.

Опанувальна поведінка особистості визначається як цілеспрямована соціальна поведінка, що дозволяє людині впоратися зі складною життєвою ситуацією тими засобами, які вона вважає адекватними та відповідними ситуації та власним переживанням [1; 3]. У сучасній психології це поняття вживається поряд з поняттями копінгу та копінг-стратегій.

Л. Мерфі у 1962 р. вперше вжив термін "coping", описуючи дослідження засобів, які вживали діти під час подолання кризових станів. Так він назвав ті зусилля, які людина спрямовує на оволодіння важкою ситуацією і полегшення стану психічної напруги. Копінг-поведінкою вважається така поведінка, яка визначає готовність індивіда вирішувати життєві проблеми, а копінг-стратегіями називаються способи реагування (часто з комплексом або послідовністю певних дій) в стресових ситуаціях.

Р. Лазарус і С. Фолкман описали поняття копінгу в рамках транзактної моделі стресу, згідно з якою зміст негативної емоції або комплексу емоцій, що виникають у стресовій ситуації, залежить як від самої ситуації та її контексту, так і від того, як цю ситуацію оцінює особа, керуючись власними особистісними та когнітивними особливостями. Звісно, особливість вибору тих чи інших засобів реагування у проблемних ситуаціях буде визначатися часто не так зовнішніми чинниками, на які важко впливати, як рівнем і специфікою розвитку особистості, яка здійснює цей вибір. Можна було б передбачити, що вищий рівень особистісного та інтелектуального розвитку міг би забезпечити більш успішну адаптацію та подолання труднощів, але проведені дослідження доводять, що відповідь на це питання не така проста [1; 3; 7].

Проблеми копінг-стратегій, опанувальної поведінки особистості та її чинників у загальному психологічному аспекті вивчалися багатьма вітчизняними та закордонними дослідниками. Зокрема, цій темі присвятили свої праці І. Анциферова, Л. Дика, Л. Китаєва-Смик, В. Медведєва, С. Нартова-Бочавер, К. Судачкова та інші. З початком XXI століття почали з'являтися роботи, присвячені стратегіям опанувальної поведінки дітей та підлітків з вадами розвитку і конкретно з інтелектуальними порушеннями (Т. Колосова, Л. Макаруч, Е. Морозова, А. Мухіна, Я. Загороднюк). В останні десятиріччя можна зустріти дослідження чинників вибору певних стратегій поведінки, що стосуються або емоційної сфери особистості, або її інтелектуальних якостей. Деякі дослідники

описали вплив особливостей взаємовідносин дітей з батьками та з іншими значущими особами – педагогами та однолітками – на формування опанувальної поведінки.

Проте феномени психологічних захистів та стратегій поведінки у стресових ситуаціях дітей з інтелектуальними порушеннями залишаються майже не вивченими науковцями. Мало ким ще застосовувався комплексний підхід до аналізу чинників формування та вибору переважних стилів і стратегій поведінки у стресі особистостей, що мають певні інтелектуальні вади. Як вважає Т.А. Колосова [2], це пов'язано з труднощами і масштабністю вивчення даних феноменів, а також з недостатнім діагностичним апаратом, який можна використовувати в дослідженнях психічних особливостей дітей, які мають інтелектуальні порушення. Однак вивчення та розуміння захисної поведінки саме в підлітковому віці має практичне значення, допомагаючи знайти шляхи допомоги дітям з вадами інтелектуального розвитку у стресових ситуаціях.

Розумово відсталі підлітки та підлітки з ЗПР незалежно від рівня особистої емоційності все одно переживають одну з найскладніших вікових криз і перебувають в більш вразливому стані, ніж однолітки, які розвиваються нормально, додатково ще й через недостатнє розуміння соціальної ситуації, важкість саморозуміння в ситуаціях фрустрації. Особливо це відчувається, якщо ці ситуації є незвичними та несподіваними. Таким дітям складно формувати конструктивні навички подолання стресу. Як і у будь-яких підлітків, їх стосунки з оточуючими ускладнюються та загострюються через складні психофізіологічні процеси, притаманні віку. З огляду на це для подолання внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів, напруженості та іноді відчуття безсилля перед обставинами підлітки вдаються до використання різних типів психологічного захисту і відповідних форм опанувальної поведінки, що сформувалися у них або стихійно, або під цілеспрямованим впливом батьків, сім'ї чи педагогів.

У чому ж полягає специфіка опанувальної поведінки підлітків з порушеннями інтелекту? У своєму дослідженні Л.О. Макаруч [4] говорить, що визначені форми опанувальної поведінки повністю збігаються з типовими формами поведінки підліткового віку, що є підтвердженням існування загальних закономірностей, притаманних психічному розвитку дітей незалежно від наявності у них психофізичних вад. Проте в тому ж дослідженні називається також і низка суттєвих відмінностей, які слід вважати притаманними саме підліткам з розладами інтелектуального розвитку. Серед цих особливостей названа гіперболізація складних для усвідомлення ситуацій, відсутність мотивації

до розуміння того, що відбувається, перевага реактивних реакцій у відповідь на стресову або фруструючу ситуацію.

Підвищена конфліктність підліткового віку ускладнюється також тим, що у досліджуваної категорії дітей відмічаються недостатньо сформовані навички спілкування, у них не розвивається емоційний інтелект, що не дозволяє підліткам розпізнати емоційні стани партнерів за спілкуванням, спрогнозувати їх поведінку, а також побудувати власну стратегію взаємодії з ними для оптимального вирішення конфліктної ситуації та виходу з неї без перенапруги і зайвої втрати психологічних ресурсів.

Підліткам з інтелектуальними порушеннями достатньо часто притаманні неадекватні вчинки, які їм важко критично оцінити та, спрогнозувавши можливі негативні наслідки, відкоригувати згідно з вимогами ситуації [2]. Особливо яскраво це спостерігається тоді, коли вони відчувають емоційний стрес або фрустрацію.

Згідно з результатами досліджень С. Бернардо та Т. Колосової [1; 2], які визначили специфіку опанувальної поведінки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, копінг-стратегії, які обирають діти, часто бувають малопродуктивними, дефіцитарними, адже вони не тільки не сприяють соціалізації, а й навпаки, можуть призводити до соціальної дезадаптації та навіть до певних девіацій. Підлітки, які мають порушення інтелектуального розвитку, частіше, ніж їх здорові однолітки, використовують типові для більш раннього віку стратегії вирішення стресових ситуацій, не бажаючи від них відмовлятися навіть у випадку негативного досвіду використання та за відсутності як емоційного полегшення, так і вирішення проблемної ситуації як такої.

Дослідження показали схильність підлітків з вадами інтелекту до використання у здійсненні будь-якої більш-менш складної дії шаблонів та міцно засвоєних алгоритмів, відхід від яких є майже неможливим навіть у разі їх повної невідповідності умовам ситуації, коли така людина потрапляє у несподівану або навіть екстремальну ситуацію. Зазвичай таких алгоритмів (копінг-стратегій) не може бути багато. Це пов'язано з вузьким когнітивно-біхевіоріальним репертуаром таких підлітків. Навіть якщо засвоєно декілька алгоритмів, перехід від однієї стратегії до іншої, щоб підібрати оптимальну, не може здійснюватися швидко.

Серед конкретних копінг-стратегій, які є переважними у опитуваних підлітків з порушеннями розумового розвитку, дослідники називають достатньо різні, хоча в цьому переліку можна виявити деяку закономірність. Наприклад, серед найбільш притаманних стратегій називають афективну реакцію на

ситуацію, заперечення, непродуктивну агресію, прагнення до розслаблення та відволікання. Інші дослідники виявили у цієї групи опитуваних часте звернення до фантазування, до уникнення, до зміни діяльності, а також у найбільш оптимальному варіанті – до пошуку соціальної підтримки [2].

З огляду на зазначене відмітимо деякі особливості. По-перше, всі названі стратегії орієнтовані на зняття емоційної напруги, що супроводжує проблемну ситуацію, а вирішення її залишається поза увагою підлітків з розумовими порушеннями або просто витісняється з неї через занадто високу складність поставлених задач. По-друге, варіативність реакції (агресія, заперечення, розслаблення, переключення тощо) у різних підлітків свідчить тільки про те, що досліджуваним даної групи можуть бути притаманні різні стратегії залежно від різних чинників, але вся ця різноманітність не може бути притаманна одній конкретній особі, що належить до цієї групи.

Особливості опанувальної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку дослідники пов'язують з низкою чинників. Серед них одними із найбільш частих є недостатня пластичність структури особистості, складність закріплення життєвого досвіду і використання його як опори для побудови взаємодії зі світом [6]. Серед особистісних чинників називають недорозвиненість волевових рис характеру, конформність та навіюваність, що виключають можливість самостійного вибору способу дій у стресових ситуаціях, а за відсутності поряд зразків конструктивного реагування призводять до використання інфантильних копінг-стратегій та застрягання на засвоєних раніше, але невідповідних ситуації шаблонах поведінки [2]. Ще однією групою чинників, які суттєво впливають на визначення стратегій поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями, є соціально психологічні. Такими чинниками є стосунки в сім'ї та ставлення до дитини у закладах освіти з боку педагогів або однолітків. Останній групі чинників присвячена певна кількість досліджень, результати яких є достатньо очікуваними та обґрунтованими.

Серед найбільш неоднозначних чинників формування стратегій опанувальної поведінки слід назвати когнітивні. Особливого значення вони набувають саме тоді, коли ми аналізуємо копінг-стратегії осіб з відхиленнями в інтелектуальному розвитку. Слід зазначити, що дослідження проводилися з метою визначити зв'язок інтелекту та стилів опанувальної поведінки також у осіб, що мають нормально розвинутий інтелект (опитувані відрізнялися за його рівнем), але однозначної відповіді на запитання про цей зв'язок не було отримано і в них. Автори [3; 7] зазначають, що відсутність від-

повіді на питання про роль інтелекту в опанувальній поведінці зумовлена тим, що зв'язки (кореляції) між психометричними показниками інтелекту і перевагами копінг-стратегій нечисленні та суперечливі.

Як було зазначено вище, можна було б передбачити, що рівень інтелекту й адаптованість людини та її вміння підбирати дієві та конструктивні стратегії поведінки в стресових ситуаціях пов'язані прямо пропорційно. Інтелектуальні якості вважаються одним із ресурсів особистості у вирішенні проблем. Проте це не завжди так.

Опанування особистістю проблемної ситуації завжди включає когнітивну оцінку, що передбачає певні інтелектуальні дії, а використання когнітивних якостей особистості допомагає їй передбачити можливі труднощі, попередити їх та знайти найкращі засоби на шляху до мети. Когнітивна оцінка включає і процес рефлексії, що дозволяє критично осмислювати власну поведінку в тих чи інших ситуаціях, вносити зміни відповідно до мінливих умов, прогнозувати імовірнісний результат подій.

На думку С.А. Хазової [7], позитивна роль інтелекту як ресурсу суб'єкта під час подолання труднощів особливо яскраво проявляється в тих випадках, коли інтелекту протистоять властивості особистості, які зазвичай ускладнюють саморегуляцію. Однак було доведено, що завдяки механізмам інтелектуального контролю особистість здатна вдаватися до більш різноманітних способів поведінки і компенсувати неефективні способи стратегіями зняття напруги або мобілізації сил, тим самим мінімізуючи негативний вплив особистісної тривожності і нейротизму, що виступають найчастіше як фактори ризику. Ця закономірність цілком збігається з описаними вище результатами вивчення копінг-стратегій у розумово відсталих дітей та підлітків щодо бідності репертуару їх копінг-стратегій. Також завдяки здатності концептуалізувати і оцінювати власний досвід (навіть негативний) і власні можливості людина може краще прогнозувати ймовірні наслідки і планувати власні дії, з чим часто виникають складнощі у підлітків з порушеннями інтелекту.

За словами Т.В. Корнілової, ресурси, що реалізуються у стратегіях опанувальної поведінки, становлять динамічну єдність когнітивних і особистісних можливостей людини [3].

При співвіднесенні інтелектуального і особистісного чинника у визначенні переважних стилів опанування можна відзначити, що найбільш проявленим є вплив інтелектуального фактора у ситуаціях нових, нестандартних і достатньо складних, оскільки саме в них є можливість для залучення великого обсягу інформації, наявний вибір з великої кількості альтернативних рішень, вибір оптимальної

моделі поведінки та створення нових стилів [7]. Як у звичних ситуаціях, які неодноразово переживалися особою, так і у ситуаціях екстремальних, які виникають несподівано і вимагають миттєвої реакції, роль когнітивних та інтелектуальних характеристик особистості є незначною незалежно від рівня інтелекту. Саме тому навіть інтелектуали можуть припуститися помилок у виборі оптимальних шляхів подолання стресу та вдаватися до ірраціональних, деструктивних копінг-стратегій. Але саме в прошарку проблемних ситуацій, що не включають крайнього обмеження у часі та при цьому вимагають певного рівня креативності, найбільш чітко спостерігаються специфічні особливості стратегій опанувальної поведінки у підлітків з порушеннями інтелекту.

Отже, формування адаптаційного потенціалу, розвиток здібностей до гармонійної взаємодії зі світом у підлітка з порушеннями інтелекту та вибір ним переважних стратегій вирішення проблемних ситуацій залежить від комплексу чинників. Серед цих чинників найбільш важлива роль належить особистісним та когнітивним саме у їх співвідношенні та взаємодії.

Специфіка опанувальної поведінки підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку (бідність репертуару використовуваних копінгів, перевага реакції переживань над стратегіями вирішення ситуації, звертання до притаманних більш ранньому віку стратегій тощо) визначається не окремими властивостями цієї категорії досліджуваних і не загальними й типовими для групи особливостями, а виникає під одночасним впливом комплексу факторів, серед яких важливе місце посідає наявність первинного дефекту, що проявляється саме в інтелектуальних порушеннях. Однак стратегії поведінки у стресових ситуаціях визначаються не тільки цим. Особистісні та когнітивні чинники завжди діють комплексно і визначають вибір переважних стратегій залежно від типу ситуації, в яку потрапляє підліток, а також від того, наскільки гостро переживається її проблемність, наскільки вона є нетиповою та несподіваною.

Дослідження факторів, що визначають стратегії поведінки осіб з порушеннями інтелекту, є особливо актуальним саме стосовно

підліткового віку, коли особливо загострюються проблеми взаємодії дітей зі оточуючими, тому слід погодитися з тим, що серед завдань корекційної роботи з підлітками, які мають вади інтелектуального розвитку, має вирішуватися завдання цілеспрямованого формування адаптивних копінг-стратегій, зумовленого чітким розумінням чинників опанувальної поведінки у досліджуваної категорії дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернардо С.Х. Исследование взаимосвязи между уровнем интеллекта и предпочтениями психологических защит в юношеском возрасте : материалы конференции, посвященной 140-л. юбилею клиники нервных и душевных болезней. Санкт-Петербург : ВмедА. 2000 г. С. 175–176.
2. Колосова Т.А. Особенности копинг-поведения и механизмов психологической защиты умственно отсталых подростков. *Известия Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена*. Т. 10. № 31, 2007 г. С. 189–194.
3. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания. *Вестник Московского университета. Сер. 14 «Психология»*. 2010. № 1. С. 46–57.
4. Макаруч Л. Домінантні види копінг-стратегій підлітків із розумовою відсталістю. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. 2016. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2016-31.%p> (дата звернення: 16.06.2021).
5. Морозова Е.В. Совладающее поведение как проявление общей адаптационной реакции на получение инвалидности. *Медицинский вестник юга России*. № 2, 2014. С. 128–133.
6. Мухіна А.Ю., Загороднюк Я.І. Вплив захисних механізмів на регуляцію і дезорганізацію особистості розумово відсталих підлітків. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19 «Корекц. педагогіка та спец. психологія»*. 2013. Вип. 23. С. 356–359. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_23_107 (дата звернення: 15.06.2021).
7. Хазова С.А. Роль интеллекта в совладающем поведении подростков с различными свойствами личности. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2014. № 1 (54). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-intellekta-v-sovladayuschem-povedenii-podrostkov-s-razlichnymi-svoystvami-lichnosti> (дата обращения: 15.06.2021).

СЕКЦІЯ 5 ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ОБЛІК ОСОБЛИВОСТЕЙ ТИПІВ ТЕМПЕРАМЕНТУ І ВЛАСТИВОСТЕЙ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ У СПОРТСМЕНІВ (НА ПРИКЛАДІ ФУТБОЛУ І ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ)

TAKING INTO ACCOUNT THE FEATURES OF TEMPERAMENT TYPES AND PROPERTIES OF THE NERVOUS SYSTEM IN ATHLETES (FOR EXAMPLE, FOOTBALL AND ATHLETICS)

Властивості нервової системи і темперамент є найважливішими характеристиками особистості. Різні властивості темпераменту для досягнення високих спортивних результатів є провідними для різних видів спорту, а співвідношення цих властивостей визначає реакцію спортсмена на екстремальну ситуацію. Наприклад, в командних видах спорту спортивна діяльність відрізняється і є специфічною порівняно з індивідуальними. Для точного і вірного прийняття рішення або здійснення необхідної змагальної дії спортсмену необхідно вміти оцінювати змагальну ситуацію, і тут дуже важливі особливості перебігу процесів сприйняття, відчуття і мислення. Мета нашого дослідження – вивчення прояву типологічних особливостей нервової системи у спортсменів-футболістів та легкоатлетів в умовах змагальної діяльності. У дослідженні взяли участь 46 спортсменів-студентів Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», що займаються командними (футбол) й індивідуальними (легка атлетика) видами спорту. Для діагностики типологічних особливостей темпераменту застосовувалася методика А. Белова. Оцінка властивостей нервової системи здійснювалася за допомогою теплінг-тесту. Для дослідження здатності до високоефективної змагальної діяльності в екстремальних умовах були визначені показники психічної надійності спортсменів за допомогою опитувальника В.Е. Мільмана. Математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми "Statistica 6.0".

Проведені дослідження за методикою А. Белова показали, що темперамент у футболістів на 35,56% мав риси холеричного типу, на 32,1% – сангвінічного, на 21,0% – флегматичного і на 10,4% – меланхолійного. У студентів-легкоатлетів співвідношення типів темпераменту було таким: 30,2% становив холеричний тип, 37,6% – сангвінічний, 21,8% – флегматичний і 10,6% – меланхолійний.

Високі показники емоційної збудливості були встановлені у холериків обох груп ($14,55 \pm 0,5$ і $13,44 \pm 1,0$ бала), у сангвіників ($7,92 \pm 0,8$ і $7,72 \pm 0,6$ бала) і флегматиків ($9,24 \pm 0,7$ і $9,19 \pm 0,9$ бала). Для флегматиків як футболістів, так і легкоатлетів характерні низькі показники темпу реакції ($9,12 \pm 1,09$ і $8,76 \pm 1,01$ бала), для холериків – високі показники ($15,55 \pm 0,8$ і $17,64 \pm 0,9$ бала).

Ключові слова: темперамент, нервова система, спортсмени, футбол, легка атлетика.

Nervous system properties and temperament are the most important personality characteristics. Different properties of temperament, to achieve high sports results, are leading for different sports, and the ratio of these properties determines the reaction of the athlete to an extreme situation. For example, in team sports, sports activities are different and specific compared to individual ones. For accurate and correct decision-making or implementation of the necessary competitive action, the athlete must be able to assess the competitive situation, and here are very important features of the processes of perception, feeling and thinking. The purpose of our research is to study the peculiarities of the manifestation of typological features of the nervous system in football athletes and athletes in terms of competitive activities. The study involved 46 athletes – students of the National Technical University "Dnieper Polytechnic", engaged in team (football) and individual (athletics) sports. A. Belov's methods were used to diagnose the typological features of temperament. The evaluation of the properties of the nervous system was carried out using a tapping test. To study the ability to highly effective competitive activities in extreme conditions, the indicators of mental reliability of athletes were determined using a questionnaire V.E. Milman. Mathematical and statistical data processing was performed using the program "Statistica 6.0". Studies conducted according to the method of A. Belov showed that the temperament of football players 35.56% had features of the choleric type, 32.1% – sanguine, 21.0% – phlegmatic and 10.4% – melancholic. Among student-athletes, the ratio of temperament types was as follows: 30.2% – choleric, 37.6% – sanguine, 21.8% – phlegmatic and 10.6% – melancholic temperament. High rates of emotional excitability were found in choleric of both groups ($14,55 \pm 0,5$ and $13,44 \pm 1,0$ points), sanguine ($7,92 \pm 0,8$ and $7,72 \pm 0,6$ points) and phlegmatics ($9,24 \pm 0,7$ and $9,19 \pm 0,9$ points) is characterized by emotional balance. Phlegmatics and football players and athletes are characterized by low rates of reaction: $9,12 \pm 1,09$ and $8,76 \pm 1,01$ points, for choleric – high rates: $15,55 \pm 0,8$ and $17,64 \pm 0,9$ ball.

Key words: temperament, Nervous System, athletes, football, Athletics.

УДК 796.012.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.7>

Батечко Д.П.

старший викладач
кафедри фізичного виховання та спорту
Національний технічний університет
«Дніпровська політехніка»

У зв'язку із загостренням конкурентної боротьби на сучасному етапі розвитку спорту, а також ускладненням вимог до рівня виступу на змаганнях психофізіологічна адаптація спортсменів дуже важлива, тому особистісні якості спортсменів дуже значимі під час їх адаптації до змагальної діяльності [3, с. 243; 7, с. 71].

Відомо, що властивості нервової системи і темперамент є найважливішими характеристиками особистості [1, с. 115]. Різні властивості темпераменту для досягнення високих спортивних результатів є провідними для різних видів спорту, а співвідношення цих властивостей визначає реакцію спортсмена на екстремальну ситуацію [2, с. 243].

Дослідження низки авторів про вплив типу нервової діяльності на способи виконання рухових дій спортсменами в обраному виді спорту показали, що основна роль належить властивостям нервових процесів, зокрема силі і рухливості [2, с. 243; 4, с. 107].

Багатьма авторами підкреслюється, що властивості нервової системи першочергово впливають на способи виконання тієї чи іншої діяльності, а також на появу індивідуального стилю діяльності без погіршення її ефективності [5, с. 16; 6, с. 35; 8, с. 65].

Також окремими фахівцями представлені докази позитивного впливу індивідуальних відмінностей властивостей темпераменту на різні сторони спортивної діяльності. Наприклад, О.А. Чернікова, Ю.Ю. Палайма, В.В. Васильєва в своїх роботах говорять про взаємозв'язок індивідуально-типологічних особливостей властивостей нервової системи і виникнення певних передстартових станів, а також про специфічні емоції спортсменів [5, с. 17; 9].

На сучасному етапі спортсмен в складних змагальних умовах повинен вміти швидко орієнтуватися в навколишньому середовищі, а також швидко до нього пристосовуватися. Наприклад, в командних видах спорту спортивна діяльність відрізняється і є специфічною порівняно з індивідуальними. Для точного і вірного прийняття рішення або здійснення необхідної змагальної дії спортсмену необхідно вміти проводити оцінку змагальної ситуації, і тут дуже важливі особливості перебігу процесів сприйняття, відчуття і мислення [8, с. 66].

З огляду на це актуальним і важливим для здійснення успішної змагальної діяльності є проведення досліджень найбільш значущих індивідуальних властивостей особистості спортсмена.

Мета наших досліджень – вивчення особливостей прояву типологічних особливостей нервової системи у спортсменів-футболістів та легкоатлетів в умовах змагальної діяльності.

У дослідженні взяли участь 46 спортсменів – студентів Національного технічного

університету «Дніпровська політехніка», що займаються командними (футбол) й індивідуальними (легка атлетика) видами спорту.

Для діагностики типологічних особливостей темпераменту застосовувалася методика А. Белова. Оцінка властивостей нервової системи здійснювалася за допомогою теплінг-тесту [2, с. 116].

Для дослідження здатності до високоефективної змагальної діяльності в екстремальних умовах були визначені показники психічної надійності спортсменів за допомогою опитувальника В.Е. Мільмана [7, с. 71]. Математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми "Statistica 6.0".

Проведені дослідження за методикою А. Белова показали, що темперамент у футболістів на 35,56% мав риси холеричного типу, на 32,1% – сангвінічного, на 21,0% – флегматичного і на 10,4% – меланхолійного. У студентів-легкоатлетів співвідношення типів темпераменту було таким: 30,2% становив холеричний тип, 37,6% – сангвінічний, 21,8% – флегматичний і 10,6% – меланхолійний (табл. 1).

Таблиця 1

Переважає тип темпераменту у спортсменів-футболістів і легкоатлетів

Тип темпераменту	Футболісти (M±m)	Легкоатлети (M±m)
Холерик	35,56±1,56	30,23±1,23*
Сангвінік	31,12±0,78	38,45±0,88*
Флегматик	23,45±1,22	22,07±1,67
Меланхолік	9,87±0,98	9,25±9,89

Примітка: * достовірність відмінностей при p≤0,05

На підставі отриманих показників у 60% студентів-футболістів виявлено холеричний тип темпераменту, у 22% осіб – сангвінічний тип і у 18% обстежуваних – флегматичний тип.

У групі легкоатлетів домінували студенти сангвінічного типу темпераменту – 58%, для 28% осіб був характерний холеричний темперамент і для 14% спортсменів – флегматичний темперамент.

При теплінг-тестуванні були встановлені високі показники сили нервових процесів у студентів-футболістів і легкоатлетів, які віднесені до холеричного типу темпераменту (3,58 ± 0,18 і 3,36 ± 0,29 бала відповідно), і сангвініків-легкоатлетів (3,11 ± 0,16 бала).

У холериків та сангвініків – представників як футболу, так і легкої атлетики – середні показники рівня рухливості нервових процесів вказують, на нашу думку, на легке переключення нервових процесів і швидкий перехід від одних видів діяльності до інших. Ці дані відображені в табл. 2.

У групі футболістів для більшості спортсменів характерна невірноваженість нервових

процесів. У 60% випробовуваних виявлено переважання збудження, а у 22% обстежуваних – гальмування, лише у 18% спортсменів-футболістів зафіксована врівноваженість нервових процесів.

У представників легкої атлетики результати такі: у 65% обстежуваних виявлено врівноважені нервові процеси, у 35% – неврівноважені. Акцент робимо на той факт, що у 25% випробовуваних домінували процеси збудження, а у 22% спортсменів – процеси гальмування.

На групи «екстраверти», «інтроверти» і «амбіверти» були розподілені спортсмени за показником екстраверсії-інтроверсії. Виявлено, що серед холериків як футболістів, так і легкоатлетів домінують обстежувані екстравертованого типу особистості.

Розглядаючи групу флегматиків як футболістів, так і легкоатлетів, ми виявили, що у більшості спортсменів обох груп спостерігається середній рівень ригідності.

Розглядаючи групу флегматиків (футболістів і легкоатлетів), ми виявили, що у більшості спортсменів обох груп проявляється середній рівень ригідності – нездатності коригувати програму діяльності відповідно до вимог ситуації. Ці дані відображені в табл. 3. Однак у футболістів-холериків і представників легкої атлетики також показники ригідності мали нижчі значення порівняно з флегматиками.

Аналізуючи сангвініків обох груп, ми виявили, що для них характерна легкість і гнучкість пристосування до мінливих умов діяльності ($6,92 \pm 1,8$ і $5,62 \pm 0,8$ бала).

Високі показники емоційної збудливості були встановлені у холериків обох груп ($14,55 \pm 0,5$ і $13,44 \pm 1,0$ бала). А ось сангвінікам ($7,92 \pm 0,8$ і $7,72 \pm 0,6$ бала) і флегматикам ($9,24 \pm 0,7$ і $9,19 \pm 0,9$ бала) властива емоційна врівноваженість.

Для флегматиків як футболістів, так і легкоатлетів характерні низькі показники темпу реакції ($9,12 \pm 1,09$ і $8,76 \pm 1,01$ бала), для холериків – високі показники ($15,55 \pm 0,8$ і $17,64 \pm 0,9$ бала).

Для сангвініків характерні середні показники ($13,88 \pm 1,4$ і $14,2 \pm 0,9$ бала). Показник активності-пасивності в обох групах спортсменів виявився середнім ($17,82 \pm 0,7$ і $18,12 \pm 0,6$ бала).

Аналізуючи бальні оцінки різних типів мислення, відчуття і сприйняття, можна побачити різницю між показниками футболістів і легкоатлетів. Для спортсменів обох груп предметно-дієвий тип мислення займає провідні позиції ($5,86 \pm 0,16$ і $5,62 \pm 0,21$ бала). Наступне місце серед типів мислення в обох групах випробовуваних займає наочно-образний тип ($4,74 \pm 0,17$ бала), потім ідетворче ($4,38 \pm 0,15$ бала), словесно-логічне ($4,44 \pm 0,11$ бала) і абстрактно-символічне мислення ($4,19 \pm 0,1$ бала).

У спортсменів-легкоатлетів друге місце розподіляється між словесно-логічним ($4,54 \pm 0,12$ бала) і наочно-образним мисленням ($4,61 \pm 0,15$ бала). Далі – між творчим ($3,85 \pm 0,14$ бала) і абстрактно-символічним мисленням ($3,89 \pm 0,07$ бала).

За результатами тестування виявлено в обох досліджуваних групах три таких типи відчуттів: кінестетичне, візуальне, аудіальне. У футболістів домінують візуальний ($7,22 \pm 0,49$ бала) і кінестетичний ($5,98 \pm 0,44$ бала) типи відчуттів. У представників легкої атлетики виявлено аудіальні відчуття ($8,86 \pm 0,38$ бала).

За результатами оцінки змагальної емоційної стійкості за В.Е. Мільманом у представників футболу та легкої атлетики найбільш високі показники були зафіксовані у сангвініків.

Показники стабільності-завадостійкості та саморегуляції виявилися вищими в осіб сангвінічного і флегматичного темпераменту в обох групах порівняно з аналогічними параметрами спортсменів-холериків.

Показники змагальної мотивації та психічної надійності як у футболістів, так і у легкоатлетів серед представників різних типів темпераменту не мали достовірних відмінностей ($p \geq 0,05$).

Отже, у змагальній діяльності особистісно-типологічні особливості нервової системи спортсменів-футболістів і представників легкої атлетики визначають характер їх поведінки.

Спортсмени – представники футболу (командний вид спорту) та легкоатлети (індивідуальний вид спорту) – істотно відрізняються за переважаючим типом темпераменту, мисленням, відчуттям і сприйняттям, що відбивається на особливостях оцінки ними змагальної ситуації та характері прийняття рішення.

Таблиця 2

Типологічні особливості вищої нервової діяльності студентів-спортсменів з психомоторними показниками в балах

Властивості нервових процесів	Тип темпераменту					
	Холерик		Сангвінік		Флегматик	
	Футбол	Легка атлетика	Футбол	Легка атлетика	Футбол	Легка атлетика
Сила	$3,69 \pm 0,26$	$3,44 \pm 0,7$	$2,37 \pm 0,4$	$3,12 \pm 0,18$	$2,40 \pm 0,12$	$2,52 \pm 0,16$
Рухливість	$181,3 \pm 1,6$	$183,3 \pm 1,8$	$175,5 \pm 1,0$	$176,3 \pm 1,09$	$153,2 \pm 3,3$	$157,6 \pm 3,0$
Врівноваженість	$2,43 \pm 0,03$	$2,29 \pm 0,08$	$1,97 \pm 0,03$	$1,94 \pm 0,03$	$1,48 \pm 0,03$	$1,45 \pm 0,03$

Облік в тренувальному та змагальному процесі індивідуально-типологічних особливостей нервової системи спортсменів, а також особливостей перебігу пізнавальних психічних процесів може дозволити тренеру здійснювати індивідуальний підхід до кожного спортсмена, вносити необхідні корективи в навчально-тренувальний процес. Це сприятиме досягненню спортсменами високих результатів.

У перспективі планується дослідження індивідуально-типологічних особливостей нервової системи в складнокоординаційних видах спорту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батарашев А.В. Психология индивидуальных различий: от темперамента – к характеру и типологии личности. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000. С. 115.
2. Вяткин Б.А. Темперамент и способности к спортивной деятельности. *Спортивная психология в трудах отечественных специалистов*. СПб : Питер. 2002. С. 116–117.
3. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен. *Молодой ученый*. № 9. 2012. С. 243–246.
4. Кузьмин М.А. Влияние личностных свойств на адаптацию спортсменов к соревновательной деятельности в циклических и игровых видах спорта. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2012. СПб : Изд-во СПГГУ. № 3 С. 107–111.
5. Мосина Н.В. Характеристика и учет индивидуально-типологических особенностей, свойств нервной системы спортсменов в учебно-тренировочном процессе. *Международный журнал экспериментального образования*. № 6. 2018. С. 16–21. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=11814> (дата обращения: 12.04.2021).
6. Павленкович С.С. Роль индивидуально-психологических особенностей студентов-спортсменов в адаптации к соревновательной деятельности. *Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России*: сб. ст. по матер. IV Междунар., межвуз., учеб.-метод. и науч.-практ. конф. Саратов : Центр социальных агроинноваций СГАУ. 2016. С. 35.
7. Саралаев М.К., Байбасунова Г.Ж. Роль темперамента в спортивной деятельности. *Вестник физической культуры и спорта*. 2017. Бишкек. № 4 (10). С. 71.
8. Ткачева М.С. Особенности функционирования познавательных психических процессов в различных видах спорта. *Известия Саратовского университета. Новая серия «Акмеология образования. Психология развития»*. Саратов : Изд-во «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского». № 4, 2012. С. 65–69.
9. Шогенов Р.Х., Ветвицкая С.М. Роль темперамента в спорте. *Международный студенческий научный вестник*. 2017. № 6. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/viewid=17866> (дата обращения: 12.04.2021).

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЛЯ: СУТНІСТЬ, ОСОБЛИВОСТІ ТА ФОРМИ ПРОЯВУ

THE PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE: ESSENCE, FEATURES AND FORMS OF MANIFESTATION

У статті представлено результати теоретичного дослідження проблеми психологічного насилля. Проаналізовано різні погляди дослідників на розуміння природи психологічного насилля. Встановлено, що психологічне насилля є навмисним деструктивним пролонгованим психологічним впливом на психіку іншої особистості, що суперечить її волі чи бажанню. З'ясовано, що воно виникає тоді, коли суб'єкт не може протистояти психологічному тиску. Підкреслено, що усвідомлення суб'єктом будь-яких психологічних впливів як насильницьких залежить від його суб'єктивного сприйняття. Описано спектр психологічного насилля, що включає активний (психологічний вплив), пасивний (психологічні ефекти) та інтерактивний (психологічна взаємодія) аспекти. Визначено особливості психологічного насилля, зокрема: наявність двох сторін – кривдника і жертви; примус до певних дій на основі влади, контролю, деспотизму; систематичний, тобто регулярний, характер таких дій; циклічність як повторюваність дій у часі у певній послідовності; прихований характер як складність у його виявленні; порушення особистих кордонів; виникнення психологічної травматизації; багатогранність форм прояву. Наголошено, що для виявлення факту психологічного насилля варто враховувати як об'єктивні, так і суб'єктивні критерії. Визначено та узагальнено основні форми прояву психологічного насилля, якими є вербальна агресія, віктимблеймінг, газлайтінг, деструктивна критика, домінування, ігнорування, ізоляція, маніпуляція, погрози. Зазначено, що кривдник може використовувати поєднання декількох форм психологічного насилля у різноманітних його проявах. Описано такі різновиди психологічного насилля, як булінг, мобінг і кібербулінг. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в науковому об'єднанні психологічних пріоритетів протистояння психологічному насиллю.

Ключові слова: психологічне насилля, психологічний вплив, тиск, примус, форми прояву психологічного насилля, насильник, жертва.

The article presents the results of theoretical research on the problem of psychological violence. There are analyzed different views of researchers on understanding the nature of psychological violence. There are highlighted that psychological violence is deliberate destruction of prolonged psychological influence on the psyche of another person, which is contrary to his will or desire. It has been found that it occurs when the subject cannot withstand psychological pressure. It is emphasized that the subject's awareness of any psychological influences as violent depends on his subjective perception. The spectrum of psychological violence is described, which includes active (psychological influence), passive (psychological effects) and interactive (psychological interaction) aspects. The peculiarities of psychological violence are determined: the presence of two parties – the abuser and the victim; coercion to certain actions based on authority, control and despotism; systematic, i.e. regular nature of such actions; cyclic as the repetition of actions over time in a certain sequence; hidden nature as difficulty in its detection; violation of personal boundaries; the emergence of psychological trauma; the versatility of forms of manifestation. It is emphasized that both objective and subjective criteria should be taken into account in order to detect the fact of psychological violence. There are identified and generalized main forms of psychological violence: verbal aggression, victim-blaming, gaslighting, destructive criticism, domination, ignoring, isolation, manipulation, threats. It is emphasized that the abuser can use a combination of several forms of psychological violence in its various manifestations. There are described varieties of psychological violence, in particular, bullying, mobbing and cyberbullying. Prospects for further research lie in the scientific substantiation of psychological priorities in combating psychological violence.

Key words: psychological violence, psychological influence, pressure, coercion, forms of psychological violence, abuser, victim.

УДК 159.923:316.47
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.8>

Боковець О.І.

викладач кафедри психології
і педагогіки

Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Психологічне насилля є актуальною проблемою сьогодення, оскільки воно є достатньо поширеним явищем. Водночас це складне явище, адже розпізнати та довести його наявність досить важко. Складність цього феномена зумовлена й тим, що важко помітити ознаки психологічного насилля, немає чітко виражених фізіологічних наслідків, хоча це руйнівний вплив, заподіювання шкоди психічному здоров'ю людини. Не маючи уявлення про сутність психологічного насилля, його особливості та форми прояву, особистості складно буде оцінити ступінь такого негативного впливу на неї та визначити пріоритети забезпечення власної безпеки. Отже, доцільність дослідження є беззапереч-

ною й визначається як науковою, так і практичною потребою в глибшому розумінні феномена психологічного насилля.

Попри складність розуміння феномена психологічного насилля, ця проблема привертає увагу багатьох дослідників, зокрема Є.Н. Волкова, О.Ю. Єгорова, Є.П. Ільїна, А.В. Кабанцевої, І.А. Кочергіної, А.Б. Орлова, Т.В. Тукової, Л.Е. Уолкер, О.Г. Фрейдмана, І.О. Фурманова та інших. Аналіз праць зазначених учених надав змогу констатувати неузгоджене розуміння природи психологічного насилля. Водночас з'являється чимало досліджень, які вивчають психологічне насилля у різних сферах прояву, зокрема у сім'ї (подружнє насилля, насильство

над дітьми), у шкільному середовищі (булінг як учнів, так і вчителів), у трудових колективах (мобінг, босинг), у кіберпросторі тощо.

Мета статті – теоретично дослідити та визначити сутність поняття «психологічне насилля», його особливості та форми прояву.

Для початку варто визначити ключову категорію нашого дослідження – «насилля». У Академічному тлумачному словнику поняття «насилля» є синонімічним до поняття «насильство» й трактується як застосування фізичної сили до когось-небудь, застосування сили для досягнення чого-небудь, примусовий вплив на когось [15, с. 184]. В інших джерелах насилля описується такими категоріями, як силування, утиски, примуси, неволення, залякування тощо, тобто мається на увазі все те, що суперечить волі чи бажанню суб'єкта. Як бачимо, в трактуванні насильства показаний його як фізичний, так і психологічний характер.

Залежно від характеру насильницьких дій Л.С. Алексєєва [13] виділяє такі види насильства: фізичне, сексуальне та психологічне. На наш погляд, серед цих видів саме психологічне насилля є складнішим для аналізування, адже, по-перше, його важче ідентифікувати (людина, що перебуває під постійним психологічним тиском, може навіть не підозрювати, що є жертвою), по-друге, воно досить часто має прихований характер (відсутність чітко виражених фізіологічних наслідків як таких), по-третє, психологічний тиск на жертву може супроводжувати й інші види насильства (економічне, сексуальне тощо) [14].

На думку І.О. Фурманова [17], психологічне насилля – це будь-які дії з наміром принизити, образити та / чи порушити психічну рівновагу іншої людини. Дослідник також наголошує на неоднозначності розуміння психологічного насилля, яке залежить від низки чинників суб'єктивного характеру – сприйняття, розуміння, оцінки дій іншої людини, минулого та / чи реального досвіду тощо. погоджуємося, що усвідомлення особистістю будь-яких психологічних впливів як насильницьких залежить від її суб'єктивного сприйняття. Стороннім може здаватися, що певні дії є насиллям, а самій жертві – ні, або ж навпаки. Особистісне реагування на певну ситуацію зумовлюється типом нервової системи, характерологічними особливостями, акцентуаціями характеру тощо [9].

На думку Є.П. Ільїна [8], психологічне насилля є періодично тривалим або постійним впливом, що викликає психічні травми чи призводить до формування патологічних властивостей характеру особистості, гальмує її розвиток загалом. І.А. Кочергіною [11] психологічне насилля розглядається як стійкий, навмисний і деструктивний вплив на іншу особу, що призводить до негативних наслідків у всіх сферах психологічного розвитку (емоційній, вольовій, поведінковій, інтелектуальній, комунікативній, особистісній тощо), а також базується на владі, домінуванні, деспотизмі та контролі.

У працях [3; 4; 17] також наголошується на систематичності психологічного насилля, що перед-

бачає повторювані в часі інциденти – патерни. До таких патернів І.О. Фурманов [17] відносить терор і залякування людини, примус що-небудь робити, знецінення її думок, почуттів і вчинків, знущення, обмеження свободи та волі людини, емоційну холодність тощо. Саме завдяки цьому кривдник постійно намагається контролювати й керувати поведінкою, емоціями та почуттями жертви.

А.В. Кабанцева вважає, що не варто чітко диференціювати психологічне насильство як довготривалий процес або разовий випадок, пояснюючи це тим, що в одній ситуації це може бути одиничним негативним результатом значущої події, який завдає значної емоційно-психологічної шкоди, формує глибоку довготривалу психотравму, а в іншій – постійним прихованим негативним впливом, не помітним для решти людей, але накопичувальним, що з часом стає неочікуваним «вибухом» психоемоційної, психосоматичної патології [9].

На наш погляд, у випадку одиничного психологічного тиску, тим паче від незнайомої людини, жертва може ухилитися від цієї взаємодії, а при постійному тиску розірвати відносини набагато важче, а тому така шкода є більш суттєвою, вона може призвести до деформації «Я-концепції» у негативному контексті, до порушення когнітивного, емоційно-вольового розвитку, дезадаптації у соціумі тощо [7]. З цього випливає важлива особливість психологічного насильства – більш-менш стійка взаємодія кривдника та жертви у сумісній діяльності (наприклад, взаємодія «чоловік – дружина», «керівник – підлеглий», «вчитель – учень»), тобто насильство зазвичай відбувається між людьми, які між собою тісно пов'язані.

Суттєвою особливістю психологічного насильства є його циклічність. Так, Л.Е. Уолкер [1] виділяє чотири стадії психологічного насилля як циклу, зокрема: 1) зростання напруги – задоволення потреби насильника у контролі та владі, що призводить до погіршення відносин й емоційного напруження; 2) вибух (безпосереднє насильство) – усвідомлена демонстрація кривдником сили та встановлення контролю над ситуацією шляхом використання насильницьких методів; 3) примирення – каєття кривдника, обіцянки змінитися (наприклад, «це більше ніколи не повториться»); 4) спокій – нормалізація відносин. Остання фаза згодом знову може перейти у зростання напруги. Цикл може повторюватися безліч разів, поки один з учасників не зупинить його шляхом розірвання відносин.

Психологічне насилля виникає тоді, коли жертва не може протистояти психологічному тиску, захистити свою цілісність. Так, Є.Н. Волков [5] розуміє психологічне насилля як примус до поведінки або вчинків, які не входили в наміри особистості, а тому порушують її особистісні кордони. На думку Є.П. Ільїна [8], саме наявність примусу є основною ознакою психологічного насилля. Зовнішній вплив, за якого суб'єкт проти свого бажання змушений, наприклад, вислуховувати образи чи безпідставну критику або ж відчувати систематичні приниження,

але з різних причин не має можливості на них відповісти чи відреагувати або ж взагалі припинити, слід розглядати як психологічне насилля. Такі відносини, в яких партнер порушує особисті кордони іншої людини, ображає й принижує, допускає жорстокість у спілкуванні та діях з метою придушення волі жертви, часто називають аб'юзивними [16]. Новоанглійзм «аб'юз» відображає семантичне поле поняття «психологічне насилля».

А.В. Кабанцева називає прикладами психологічного насилля такі дії: «постійна образлива критика, маніпулювання, контроль над життям жертви; звинувачення, засудження, словесні образи; цькування, приниження; ігнорування як спосіб покарання; заборона висловлювати свою думку, вільно пересуватися та спілкуватися з близькими; зняття людиною з себе відповідальності за негативний вплив на психологічний стан жертви; відмова спілкуватися, щоб змусити жертву почуватися винною, принизити її; ізолювання жертви від спілкування з друзями чи родиною, контроль над спілкуванням через прочитання особистої пошти та повідомлень у соцмережах; знецінення людини, цілковитий контроль над усіма сферами її життя» [9].

Поділяємо думку І.А. Кочергіної [11], що дослідники описують перелік дій, які вважають психологічним насильством, а також психологічні ефекти та емоції, не виділяючи конкретні критерії такого насилля. Вона називає два види критеріїв психологічного насилля:

1) об'єктивні – дії особи, яка здійснює психологічне насилля: шкідливі емоційні дії (емоційний тиск, примус і погрози, залякування); домінування (постійний контроль дій та поведінки, необґрунтовані заборони, ізоляція); вербальна агресія (словесні образи, постійне приниження, неконструктивна критика, лайка, знецінення особистості, відсутність позитивних моментів у спілкуванні, похвали); ігнорування (відкидання, нехтування); переслідування (надконтроль як постійне звітування, наприклад, про місце перебування, надмірна нав'язливість); непередбачуваність (непослідовність дій кривдника, періодична зміна настрою та неочікувані реакції) [11, с. 320];

2) суб'єктивні – емоційні реакції особи, яка зазнала психологічного насилля: стан дискомфорту, відчуття приниження при спілкуванні з кривдником, почуття роздратування, почуття образи на поведінку кривдника, звикання до образливої поведінки, сумніви у нормальності власних почуттів і психологічного стану, низька самооцінка [11, с. 319].

На наш погляд, вищезазначені суб'єктивні критерії є ключовими у констатації факту психологічного насилля, адже дії кривдника можуть мати найрізноманітніші форми прояву. Окрім того, як зазначає І.А. Кочергіна, міра вираженості кожного з критеріїв психологічного насилля має стійкий, навмисний та повторюваний характер [11, с. 320].

Вважаємо, що людину, яка тривалий час потерпає від психологічного насильства, можна виявити за такими ознаками, як страх, тривожність, депре-

сія; нерішучість, безініціативність, відчуття безпорадності, самотності, ізолюваності; схильність до одноманітних дій, уповільнення рухів; безсоння або ж підвищена сонливість; звуження свідомості, нездатність адекватно оцінювати ситуацію, свої вчинки; зневіра у можливості змін власного життя.

А.Б. Орлов описує увесь спектр психологічного насилля крізь призму таких трьох аспектів:

1) активного, що виражається у такому факторі, як психологічний вплив (погрози, приниження, образи, надмірні вимоги, надмірна критика, брехня, ізоляція, заборони на поведінку, негативне оцінювання, фрустрація основних потреб тощо);

2) пасивного, що виражається у таких факторах, як психологічні ефекти (втрата довіри до себе та світу, дифузна самоідентичність, полезалежний когнітивний стиль, зовнішній локус контролю, занепокоєння, тривожність, депресія, агресивність, поступливість, догідливість, погана успішність, комунікативна некомпетентність, низька самооцінка, схильність до усамітнення, затримка фізичного та психічного розвитку, суїцидальні нахили, особистісна психопатологія різної етіології (наркотичні залежності, булімія, анорексія, амбулаторна шизофренія тощо), психосоматичні захворювання (екзема, алергія, надмірна вага тощо));

3) інтерактивного, що виражається у такому факторі, як психологічна взаємодія (непередбачуваність, неадекватність, непослідовність, безвідповідальність, субординованість, домінантність, нестриманість, ворожнеча, самоприниження, безпорадність, ригідність, невпевненість тощо) [14].

Поділяємо думку Є.Н. Волкова [4, с. 87] про те, що психологічне насилля включає як форми прямого негативного психологічного впливу, так і переважно маніпулятивні форми, які приховано спонукають іншу людину до дій. Окрім того, до психологічного насилля дослідники відносять й авторитарні методи впливу на людину, що засновані на владі чи лідерстві.

Теоретичний аналіз надав змогу узагальнити основні форми прояву психологічного насилля. Це узагальнення представлено у табл. 1.

Слід наголосити, що насильник при постійному негативному впливі на жертву може використовувати поєднання декількох форм психологічного насилля у різноманітних його проявах. До дій кривдника також можна віднести брехню, нехтування, шантаж, заборону емоцій та переживань, заперечення чи відмову у задоволенні потреб жертви, знищення її особистих речей тощо.

Окрім багатогранності форм прояву психологічного насилля, слід враховувати й те, хто є його суб'єктами та в якій сфері воно виникає. З огляду на це доцільно розглянути такі різновиди психологічного насилля, як булінг, мобінг, кібербулінг.

Булінг (від англ. "bullying" – «цькування») – це агресивна поведінка однієї людини відносно іншої з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її та в такий спосіб утвердити свою владу; взаємодія, при якій одна людина (іноді

декілька) зазнає нападів іншої людини (іноді декількох, але, як правило, не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає у жертви стан безпомічності та виключення з групи [12].

Якщо булінг більш поширений у шкільних середовищах, то мобінг – у трудових колективах. Мобінг (від англ. “mobbing” – «натовп») – це психологічний тиск найчастіше з метою звільнення, який полягає у залякуванні співробітників у колективі, переслідуванні на робочому місці. Науковець Т.Ф. Алексеєнко [2] звертає увагу на два види мобінгу: 1) вертикальний (босинг) – цькування від лідера, керівництва, авторитетної особи; 2) горизонтальний (власне булінг) – цькування на рівні членів групи, тобто трудового колективу.

Під кібербулінгом (від англ. “cyberbullying” – «кіберзалякування») розуміємо психологічний тиск за допомогою сучасних засобів комунікації, як правило, впродовж тривалого проміжку часу. Це навмисні погрози, образи, залякування, що здійснюються в інтернеті та інших цифрових просторах, особливо на сайтах соціальних мереж, вебсайтах, у месенджерах тощо. Прикладом кібербулінгу є висвітлення неправдивої інформації в інтернеті, використання та / або публічне розголошення осо-

бистої інформації, фото та відео, що компрометує когось, створення фальшивих облікових записів у соціальних мережах від чужого імені тощо. Кібербулінг вирізняється з-поміж інших різновидів психологічного насилля тим, що він дозволяє кривднику зберігати свою анонімність, що ускладнює ситуацію. З іншого боку, кібербулінг може залишати цифровий слід, що надасть змогу довести факт психологічного насилля.

Отже, результати теоретичного дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1) психологічне насилля – це навмисний деструктивний пролонгований психологічний вплив на психіку іншої особистості, що суперечить її волі чи бажанню. Воно тісно пов'язане з іншими видами насильства й виникає тоді, коли суб'єкт не може протистояти психологічному тиску. Усвідомлення суб'єктом будь-яких психологічних впливів як насильницьких залежить від його суб'єктивного сприйняття;

2) психологічне насилля має такі особливості: наявність двох сторін – кривдника і жертви; примус до певних дій на основі влади, контролю, деспотизму; систематичний, тобто регулярний характер таких дій; циклічність як повторюваність дій у часі у певній послідовності; прихований характер як

Таблиця 1

Форми прояву психологічного насилля

Форми прояву	Трактування
Вербальна агресія	висловлювання, які викликають образу або роздратування у жертви (наприклад, постійне висміювання, приниження, лайка, крик, присоромлення, накази тощо) [11]
Віктімблеймінг	звинувачення жертви в насильстві, перекидання відповідальності за власні невдачі на жертву (наприклад, «це все через тебе», «бачиш, до чого ти довела» тощо) [16]
Газлайтінг	насилник своїми словами або діями намагається переконати жертву в нереальності того, що відбувається, спонукає до сумніву у власному адекватному сприйнятті реальності (наприклад, «тобі здалося», «я не міг такого сказати, ти це вигадала» тощо) [16]
Деструктивна критика	висловлювання зневажливих і образливих суджень про жертву, агресивний осуд її поведінки чи вчинків (наприклад, висміювання зовнішності тощо)
Домінування	ставлення до жертви як до речі або засобу досягнення своїх цілей, ігнорування її інтересів та намірів, постійний контроль дій та поведінки, необґрунтовані заборони (наприклад, самоствердження за рахунок жертви, контроль над нею, примус, переслідування тощо) [10; 11]
Ігнорування	навмисна неухважність до висловлювань і дій жертви, демонстрація відсторонення як зневаги чи неповаги (наприклад, кривдник навмисно не звертає уваги на жертву, мовчання у відповідь на питання тощо)
Ізоляція (неглект)	цілеспрямована ізоляція жертви від всіх соціальних зв'язків і позбавлення її ресурсів (наприклад, заборона на будь-яке спілкування з родичами чи близькими, відвідування заходів тощо) [16]
Маніпуляція	приховане спонукання до намірів, які не збігаються з актуально наявними потребами та бажаннями жертви (наприклад, непередбачувана поведінка кривдника тощо) [6]
Погрози	залякування, доведення до свідомості жертви інформації про певну загрозу її інтересам, неприємності (наприклад, «ти в мене дограєшся», «не на того натрапив» тощо)

складність у його виявленні; виникнення психологічної травматизації; порушення особистих кордонів; багатогранність форм прояву;

3) психологічне насилля виражається у таких формах: вербальна агресія, віктимблеймінг, газлайтинг, деструктивна критика, домінування, ігнорування, ізоляція, маніпуляція, погрози. Кривдник може використовувати поєднання декількох форм психологічного насилля у різноманітних його проявах. Різновидами психологічного насилля є булінг, мобінг і кібербулінг.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в науковому обґрунтуванні психологічних пріоритетів протистояння психологічному насиллю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Lenore E. Walker. Battered Women. New York, NY: Harper and Row. URL: <https://cutt.ly/RnJf8ZO>.
2. Алексеевко Т.Ф. Явища мобінгу й булінгу у взаєминах особистості та колективу. *Управління освітою*. 2019. № 4. С. 46–53.
3. Брайцева Е.А. Женское супружеское насилие : автореф. дисс. ... канд. социол. наук : 12.00.06. Н. Новгород, 2009. 23 с.
4. Волков Е.Н. Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия. URL: <https://cutt.ly/tnJdAQq>.
5. Волков Е.Н. Критерии, признаки, определения и классификация вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие. *Журнал практического психолога*. 2002. № 6. С. 183–199.
6. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита : монография. М. : ЧеРо, 1997. 344 с.
7. Егоров А.Ю., Фрейдман О.Г. Психологическое насилие и развитие личности. СПб. 2003. 68 с.
8. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен. *Вестник Герценовского университета*. 2013. № 1. С.167–174.
9. Кабанцева А. В. Теоретико-методологический дискурс психологического насилля: шляхи попередження та виявлення. *Габітус*. 2021. Випуск 21. С. 119–123.
10. Клёцина И.С., Иоффе Е.В. Гендерный подход в анализе причин проявления насилия в близких отношениях между мужчинами и женщинами. *Женщина в российском обществе*. 2015. № 1. С. 4–17.
11. Кочергина И.А. Критерии та форми психологічного насильства. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Випуск 33. С. 314–326.
12. Лушпай Л.І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). *Українознавчий альманах*. 2010. Вип. 4. С. 126–131.
13. Насилие в семье: с чего начинается семейное неблагополучие : научно-методическое пособие / под ред. Л.С. Алексеева. М., 2000. 136 с.
14. Орлов А.Б. Психологические аспекты насилия в семье – определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи. *Психолог в детском саду*. 2000. № 2–3. С. 182–187.
15. Словник української мови : в 11 т. / редкол.: І.К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наук. думка, 1974. Т. 4. 840 с.
16. Тукова Т.В. Психологическое насилие в социуме, сознании и языке. *Молодий вчений*. 2020. № 9.1. С. 120–126.
17. Фурманов И.А. Социальные репрезентации форм психологического насилия в супружеских отношениях в добрачный период. *Психологический журнал*. 2007. № 1 (13). С. 60–67.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ ТА ЇХ КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

PECULIARITIES OF MENTAL STATES OF THE ELDERLY AND THEIR COPING STRATEGIES IN A PANDEMIC CONDITION

У статті розглядаються особливості психічних станів осіб похилого віку та їх копінг-стратегії в умовах пандемії. Визначено, що особи похилого віку найбільш чутливі до негативних психічних змін. Це пов'язано з віковими дизонтогеніями й особливостями перебування у травмуючих ситуаціях. Визначені фактори дають змогу формування стійкого дефекту психічного стану. У сучасній психологічній науці досліджені мало як психічні стани у осіб похилого віку, так і їх копінг-стратегії в умовах пандемії. Отже, мета роботи полягає у вивченні змін психічних станів літніх осіб та їх копінг-стратегії у період пандемії.

Для досягнення мети даної роботи було підбрано комплекс психодіагностичних методик. Це такі методики: «Діагностика самооцінки психічних станів» Г. Айзенка, «Діагностика стану стресу» О.О. Прохорова, а також опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса. Загальний обсяг вибірки склав 50 осіб віком 60–75 років, які перебували у самоізоляції.

За результатами дослідження встановлено, що в осіб похилого віку, які опинились у незвичних і несприятливих умовах самоізоляції, різко зростають показники тривожності, фрустрації та агресивності. Порівнюючи результати тестування двох етапів за методикою «Діагностика стану стресу» О.О. Прохорова, ми визначили, що показник регуляції в стресових ситуаціях значно погіршився у деяких досліджуваних майже в 2 рази. Отже, тривале перебування у самоізоляції сприяло порушенню емоційної рівноваги, самоконтролю і адекватного реагування на вимушені обставини.

У результаті кореляційного аналізу встановлено наявність тісних взаємозв'язків між більшістю копінг-стратегій та станом стресу. Такі взаємозв'язки зумовлені пандемією. Додатні кореляції встановлено з дистанціюванням (1%), пошуком соціальної підтримки (1%) та уникненням (5%). Від'ємно стрес пов'язаний з копінг-стратегіями прийняття відповідальності (1%) та планування розв'язання проблеми (5%).

Цікавими є дані, що в умовах самоізоляції реалізувати соціальну підтримку немає можливості. Це призводить до появи додатної кореляції з конфронтаційним копінгем (5%).

Ключові слова: психічні стани, особи похилого віку, пандемія, самоізоляція, копінг-стратегії, психічне здоров'я.

The article considers the peculiarities of the mental states of the elderly and their coping strategies in a pandemic. It has been determined that the elderly are the most sensitive to negative mental changes and this is due to age-related dysontogenies and the peculiarities of being in traumatic situations. Certain factors allow the formation of a permanent defect of the mental state. In modern psychological science, both the mental states of the elderly and their coping strategies in a pandemic are insufficiently studied. Thus, the aim of the work was to study the changes in the mental states of the elderly and their coping strategies during the pandemic.

To achieve the goal of this work, a set of psychodiagnostic methods was selected: "Diagnosis of self-assessment of mental states" by H. Eysenck, "Diagnosis of stress" by O. O. Prokhorov, questionnaire "Coping Strategy" by R. Lazarus. The total sample size was 50 people aged 60-75 who were in self-isolation.

According to the results of the study, it was found that the elderly, who found themselves in unusual, unfavorable conditions of self-isolation, a sharp increase in anxiety, frustration and aggression. Comparing the results of testing the two stages according to the method of "Diagnosis of stress" O. O. Prokhorov, it is determined that the rate of regulation in stressful situations has deteriorated significantly in some subjects almost 2 times. Thus, prolonged stay in self-isolation by the elderly contributed to emotional imbalance, the degree of self-control and adequate response to forced circumstances.

Correlation analysis has shown that there is a close relationship between the vast majority of coping strategies and the state of stress caused by pandemic conditions. Positive correlations were found with distancing (1%), seeking social support (1%) and avoiding (5%). Stress is negatively associated with coping strategies for accepting responsibility (1%) and planning to solve a problem (5%).

It is interesting to note that in conditions of self-isolation it is not possible to implement social support, and this has led to a positive correlation with confrontational coping (5%).

Key words: mental states, elderly, pandemic, self-isolation, coping strategies, mental health.

УДК 159.923.2:364-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.9>

Вдовіченко О.В.

д.психол.н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики
практичної психології
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Лазоренко Т.М.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики
практичної психології
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Головська І.Г.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики
практичної психології
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Актуальність обраної теми полягає в тому, що у сучасній психологічній науці мало досліджені як психічні стани, так і їх прояви саме в осіб похилого віку. В умовах пандемії вивчення проблеми психічних станів у людей похилого віку досить важливе та практично значиме. Ситуація, пов'язана зі спалахом COVID-19, стала досить травматичною для усіх вікових груп населення. Пандемія внесла

зміни у різні сфери життєдіяльності особистості, вплинула на психічні стани. Це відображається на поведінці та способі життя загалом. Отже, психічна реакція на пандемію – це явище персональне, яке залежить від індивідуально-психологічних, вікових, гендерних та особистісних особливостей людини і може проявлятися по-різному, зокрема, від тривожних станів до клінічних проявів.

Що стосується осіб похилого віку, то вони найбільш сензитивні до негативних психічних змін. Це пов'язано з віковими дизонтогеніями й особливостями перебування у травмуючих ситуаціях. Визначені фактори спричиняють формування стійкого дефекту психічного стану.

У науковій психологічній літературі похилий вік визначається у межах від 60 до 75 років (Л. Анциферова, К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, О. Вороніна, Є. Головаха, Л. Головей та інші). Саме у цьому віковому періоді проявляються ознаки психічної інволюції (ситуативна депресія, суб'єктивне почуття власної непотрібності, незацікавленість у тому, що відбувається довкола, пригнічений настрій без вагомих причин, образливість, тривожність, тривалі негативні емоційні реакції тощо). Слід відзначити, що цей період онтогенезу характеризується і якісним новоутворенням, таким як мудрість (О. Хухлаєва, Н. Шахматов).

Мета нашої роботи полягає у вивченні змін психічних станів літніх осіб та їх копінг-стратегій у період пандемії.

Досить чітко визначено у роботі М.Й. Казанжи, що «пандемія COVID-19 призвела до змін у всіх сферах людського буття, а до яких непередбачуваних трансформацій це може призвести – поки достеменно нікому не відомо. Однак, не просто оклигавши, а навіть призвичаївшись до нових умов, люди починають оцінювати те, що ж все-таки так зненацька відбулось, яким чином це позначилось на психіці кожної окремої людини і чого можна очікувати надалі» [3, с. 27].

Проаналізувавши наукову літературу з питань психічних станів осіб похилого віку, можемо визначити певні узагальнення з цього приводу, а саме: старіння несе *усвідомлення наслідків*, пов'язаних з відходом особистості від активного професійного й суспільного життя, що визначається як синдром відставки. Ухвалення рішення завершити трудову діяльність і сам вихід на пенсію виявляється найбільш важким для старіючої людини [5].

На думку В.І. Слободчикова і Є.І. Ісаєва, вихід на пенсію є центральним моментом в придбанні нового соціального статусу. Це означає відокремлення людини від її референтної групи, від тієї професійної діяльності, якій вона присвятила довгі роки. Людина втрачає свою важливу роль і значуще місце в суспільстві, що призводить до зниження соціальної активності [6].

Найбільш типовими емоційними розладами у процесі старіння, на думку Ю.Ф. Шахматової та О.П. Петровської є такі: нудьга (втрата сенсу життя, обмежені можливості, відсутність різноманітності у житті, проблеми зі здоров'ям); психічний занепад (зниження психічної енергетики, ослаблення психічного та життєвого тону); підозрілість, підвищена тривожність

(загроза актуалізації соціальної потреби, наростання соматичних проявів тривожності, порушення сну, що призводить до підвищення стомлюваності, психофізіологічні зміни, які проявляються у порушенні серцевого ритму, дихання, різноманітних болях у тілі); недовіра, страхи (страх самотності, хвороби, майбутнього, дезінтеграції); депресія (ослаблення афективного тону, уповільнення афективної жвавості, віддаленість афективних реакцій).

Ставлення до свого здоров'я часто проявляється у людей похилого віку у формі іпохондричної фіксації, яка спрямована на переживання зовнішніх вікових змін (зморшки, сивина, повнота, облісіння, сутулість) та внутрішнього дискомфорту (стомлюваність, слабкість, сентиментальність). Іпохондрична фіксація призводить до малої рухливості нервових процесів, що впливає на когнітивні процеси особистості.

Визначені прояви психофізіологічних змін призводять до депресивних, афективних, агресивних станів, для яких характерне зниження соціальної та психічної активності. Саме це виступає домінантним фактором у виникненні самотності особистості.

На наш погляд, самотність осіб похилого віку може виступати захисним психологічним механізмом в уникненні негативних проявів соціального середовища (ЗМІ, новітніх технологій, змін в політичних і економічних галузях тощо). На жаль, самотність не завжди дозволяє зберегти психічне здоров'я, внутрішній баланс, душевний спокій та призводить до фрустрації, емоційного збудження, посилення ригідності.

Отже, онтогенетичний розвиток особистості супроводжується зниженням психічної діяльності, звуженням обсягу психічного життя, економним використанням психічних ресурсів, погіршенням усіх психічних процесів (інтелект, воля, емоції) і послабленням здоров'я в цілому.

Умови пандемії внесли певні корективи у формування соціально-психологічних особливостей особистостей різних вікових діапазонів. Слід зазначити, що для психіки людини похилого віку сама пандемія виступила сильним травмуючим фактором, що посилив прояв негативних психічних станів, притаманних даному віковому періоду.

Психодіагностика осіб похилого віку проводилась в умовах пандемії за допомогою соціальних робітників, психологів-волонтерів. Дослідження проводилось у два етапи. I етап – 11.03.2020–18.03.2020 р., II етап – 16.11.2020–22.11.2020 р. Ми застосовували такі психодіагностичні методики: «Діагностика самооцінки психічних станів» Г. Айзенка [4], «Діагностика стану стресу» О.О. Прохорова [4], опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса [2]. Загальний обсяг вибірки склав 50 осіб віком 60–75 років, які перебували у самоізоляції.

У період між тестуваннями, за словами досліджуваних, жодних травмуючих ситуацій, кризових подій, окрім ситуації пандемії, не було. Таким чином, видно, що стресовий стан набував характеру затяжного і хронічного.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що протягом дії обмежувальних заходів з 11.03.2020 р. до 04.04.2020 р. (зріз через місяць) показник тривожності у респондентів збільшився на 20%, показник фрустрації збільшився на 30%. Цікаво, що показник агресивності через місяць після тестування збільшився лише на 9%, а ригідність залишилась практично без змін. Ми припускаємо, що ізоляція і ригідність в осіб похилого віку збільшують показники тривожності, фрустрації й агресивності в умовах пандемії. Сам показник ригідності залишається незмінним, оскільки він характеризується стійкістю у даному віковому періоді.

За результатами діагностики самооцінки психічних станів визначено, що її низький рівень зафіксовано на I етапі тестування – 20 балів, а на II етапі він зменшився до 12 балів. Середній рівень склав на I етапі 108 балів, на II етапі – 96 балів (зменшився на 12 балів). Високий рівень на I етапі – 72 бали, а на II етапі – 92 бали (зріс на 20 балів) (див. табл. 1).

Таким чином, цікавим є те, що особистість, яка опинилась у незвичних і несприятливих умовах самоізоляції, показала різке зростання показників тривожності, фрустрації та агресивності.

Порівнюючи результати тестування двох етапів за методикою «Діагностика стану стресу» О.О. Прохорова, можна констатувати, що показник регуляції в стресових ситуаціях значно погіршився у деяких досліджуваних майже в 2 рази. Отже, тривале перебування осіб похилого віку у самоізоляції сприяло порушенню емоційної рівноваги, самоконтролю і адекватного реагування на вимушені обставини (див. рис. 1, 2).

Встановлені відмінності підтвердилися за допомогою обчислення їх значущості за t-критерієм Стьюдента.

За даними дослідження Л. Бабакової, О. Стрижицької [1] визначено, що літні люди здатні досить ефективно справлятися зі стресовими життєвими подіями. Завдяки накопиченому досвіду з різними стресовими ситуаціями вони у більшості випадків впевнені в тому, що можуть впоратися з новими незвичними ситуаціями.

Враховуючи особливості нової незвичної ситуації, зумовленої пандемією, ми вирішили виявити домінуючі копінг-стратегії в осіб похилого віку.

Таблиця 1

Результати діагностики самооцінки психічних станів

Показники	I етап				II етап			
	Т	Ф	А	Р	Т	Ф	А	Р
Високий рівень	18	16	6	32	20	30	10	32
Середній рівень	28	28	34	18	30	18	30	18
Низький рівень	4	6	10	-	-	2	10	-
Всього	50	50	50	50	50	50	50	50

Примітки: Т – Тривожність, Ф – Фрустрація, А – Агресивність, Р – Ригідність

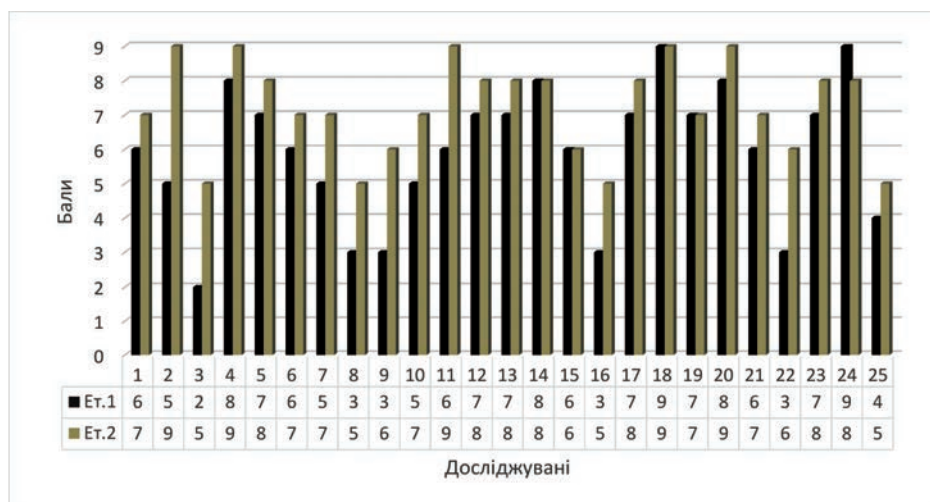


Рис. 1. Особливості стану стресу (досліджувані 1–25)

Примітки тут і далі: Et.1 – етап I тестування, Et.2 – етап II тестування

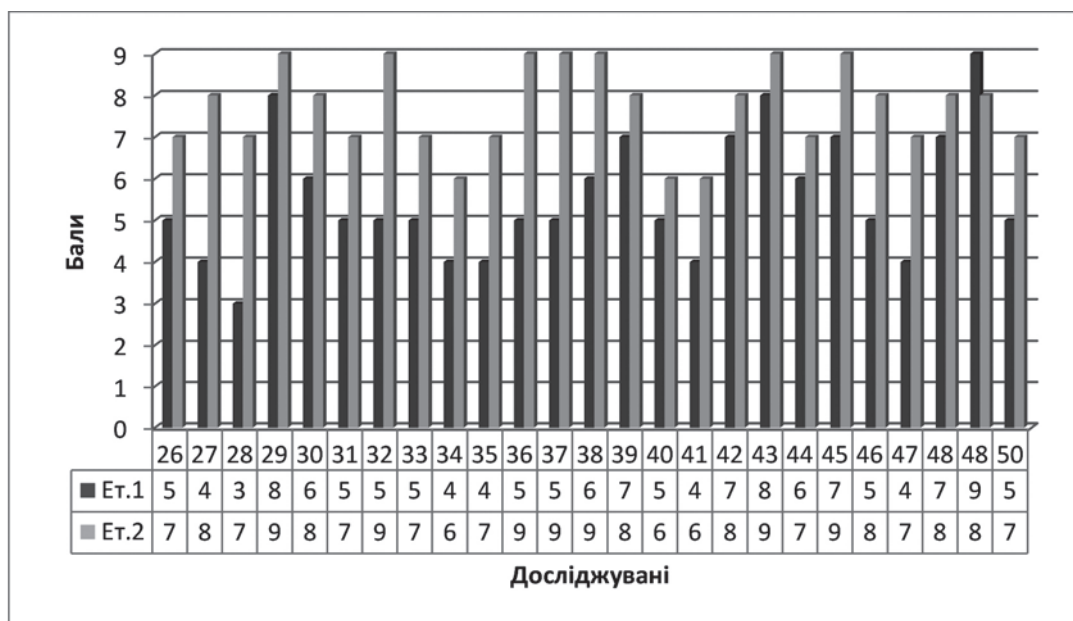


Рис. 2. Особливості стану стресу (досліджувані 26–50)

За результатами методик «Копінг-стратегії» і «Діагностика стану стресу» було проведено кореляційний аналіз з використанням коефіцієнту Пірсона (див. табл. 2).

Таблиця 2

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками копінг-стратегій та показниками стану стресу (I етап)

Показники копінг-стратегій	Показники стану стресу
Конфронтаційний копінг	
Дистанціювання	0,395**
Самоконтроль	
Пошук соціальної підтримки	0,418**
Прийняття відповідальності	-0,402**
Уникнення	0,321*
Планування розв'язання проблеми	-0,296*
Позитивна переоцінка	

Примітки тут і далі: 1) позначка «*» – кореляція статистично достовірна на рівні $p \leq 0,05$; позначка «**» – кореляція статистично достовірна на рівні $p \leq 0,01$; 2) нулі та коми опущено; 3) $n=50$

За результатами кореляційного аналізу встановлено наявність тісних взаємозв'язків між більшістю копінг-стратегій та станом стресу, зумовлених пандемією. Додатні кореляції встановлено з дистанціюванням (1%), пошуком соціальної підтримки (1%) та уникненням (5%). Від'ємно стрес пов'язаний з копінг-стратегіями прийняття відповідальності (1%) та планування розв'язання проблеми (5%).

На нашу думку, це пояснюється тим, що в умовах пандемії копінг-стратегії у осіб похилого віку мають свої особливості. Так, коли переживання стану стресу збільшується, також збільшуються когнітивні зусилля відокремитися від ситуації і зменшити її значимість, зусилля для пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки, з'являється уявне прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до втечі або уникнення проблеми. А якщо збільшується переживання стану стресу, то зменшується прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до втечі або уникнення проблеми.

За результатами кореляційного аналізу на II етапі визначено, що показники копінг-стратегій дистанціювання й уникнення зменшилися у порівнянні з I етапом тестування (див. табл. 3).

Таблиця 3

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками копінг-стратегій та показниками стану стресу (II етап)

Показники копінг-стратегій	Показники стану стресу
Конфронтаційний копінг	0,281*
Дистанціювання	0,324*
Самоконтроль	
Пошук соціальної підтримки	0,623**
Прийняття відповідальності	-0,569**
Уникнення	0,314*
Планування розв'язання проблеми	-0,302*
Позитивна переоцінка	

Відзначимо, що дані копінг-стратегії зумовлені віковими особливостями, однак саме умови самоізоляції зменшили їх. Показник пошуку соціальної підтримки збільшився. На нашу думку, це пов'язано з потребою осіб похилого віку під час штучного дефіциту взаємодії з соціумом знаходити інформаційну та емоційну підтримку. Однак в умовах самоізоляції реалізувати соціальну підтримку немає можливості. Це призвело до появи додатної кореляції з конфронтаційним копінгом (5%). Це виражається у певних станах у разі зміни ситуації і передбачає певний ступінь ворожості, агресивності.

В. Lau [9] передбачає, що вік негативно корелює з проблемно орієнтованими копінг-стратегіями, тобто більшість літніх людей використовує менш активні копінг-стратегії, коли стикається зі стресовими ситуаціями. Вони схильні спиратися на когнітивний підхід, дистанціювання і втечу-унікнення. Для них менш імовірно використовувати такі поведінкові стратегії, як пошук соціальної підтримки, планомірне вирішення проблем і конфронтація.

На думку В. J. Felton & Т. А. Revenson [7], люди похилого віку менше використовують міжособистісну агресію, щоб впоратися зі стресом. Вони практично не проявляють конфронтаційну модель поведінки і менше використовують емоційну експресію, яка нагадує ворожу реакцію.

У нашому дослідженні визначено інший зв'язок конфронтаційного копіngu зі станом стресу. Цей зв'язок визначається нетиповими умовами пандемії. У осіб похилого віку даний показник з'явився не одразу (на II етапі).

Також отримані нами результати підтверджуються даними дослідження S. L. Folkman [8]. У цьому дослідженні виявлено, що літні люди, як правило, використовують більш пасивні й емоційно сфокусовані копінг-стратегії. Коли літні люди стикаються з проблемами зі здоров'ям, вони частіше схильні використовувати конфронтаційний копінг у стресовій ситуації.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що:

– в осіб похилого віку збільшуються показники тривожності, фрустрації й агресивності в умовах пандемії. Сам показник ригідності залишився незмінним, адже він характеризується стійкістю у даному віковому періоді.

Стресовий стан, зумовлений самоізоляцією, набуває затяжного і хронічного характеру;

– тривале перебування у самоізоляції для осіб похилого віку сприяє порушенню емоційної рівноваги, самоконтролю і адекватного реагування на вимушені обставини;

– стан стресу для осіб похилого віку визначає певні копінг-стратегії, що не характерні для них у типових умовах. Так, після тривалого перебування у самоізоляції копінг-стратегії, які притаманні для даної вікової групи, змінюються. Показники копінг-стратегій дистанціювання й уникнення зменшилися порівняно з I етапом тестування, показник пошуку соціальної підтримки збільшився, з'явився конфронтаційний копінг.

Напрямок подальшої роботи визначаємо у створенні програми психологічного супроводу для осіб похилого віку, які перебувають в умовах самоізоляції. Створення даної програми зумовлене тим, що психологічна допомога особам похилого віку вивчена фрагментарно і, як показали карантинні обмеження, практично не реалізовується.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабакова Л. В., Стрижицкая О. Ю. Копинг-стратегии пожилых людей в Болгарии и России. *Мир науки* : интернет-журнал. 2017. Том 5. № 1 (январь – февраль). С. 1–13.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб : Питер, 2009. 336 с.
3. Казанжи М. Психологічна ресурсність студентської молоді в умовах карантинних обмежень. *Наука і освіта*. 2021. № 1. С. 27–34.
4. Психология состояний : хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / ред. проф. А. О. Прохорова. М. : ПЕР СЭ ; СПб : Речь, 2004. 608 с.
5. Психология среднего возраста, старения, смерти / ред. А. А. Реан. СПб : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. 384 с.
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека : учебное пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
7. Felton B. J., Revenson T. A. Age differences in coping with chronic illness. *Psychology and Aging*. 1987. Vol. 2, № 2. P. 164–170.
8. Folkman S. L., Lazarus R. S., Pimley S., Novacek J. Age differences in stress and coping responses. *Psychology and Aging*. 1987. Vol. 2. P. 171–184.
9. Lau B. W. Stress, Coping and Ageing. *Journal Hong Kong Coll. Psychiatr.* 1994. Vol. 4. № 2. P. 39–44.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

PSYCHOLOGICAL PRACTICES TO PROMOTE CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF PERSONALITY

У сучасних умовах актуальним є питання розвитку конфліктологічної компетентності особистості. У статті представлено аналіз літератури з зазначеної проблеми, визначено особливості формування конфліктологічної компетентності, описано практики та прийоми її розвитку. Для вирішення поставлених завдань використано комплекс теоретичних методів дослідження. Це такі методи: вивчення і аналіз психологічної літератури, узагальнення і систематизація. Ці методи дали змогу охарактеризувати різновиди психологічних практик розвитку конфліктологічної компетентності особистості. Згадана компетентність трактується як здатність діючої особи (або групи) в реальному конфлікті проводити діяльність з метою зменшення деструктивних форм конфлікту і переведення соціально негативних конфліктів у соціально позитивне русло. Ми розглядаємо конфлікт як характеристику суспільного та індивідуального буття людини, а конфліктологічну компетентність як передумову особистісного і професійного зростання індивіда.

У статті подано систему практик розвитку конфліктологічної компетентності особистості. Вказано на доцільність їх використання як на індивідуальному рівні, так і в груповому контексті. Аналітичні практики полягають у регулярному аналізі конфліктів та власної поведінки людини у різних ситуаціях, відносинах. Саморегулятивні практики передбачають дії, прийоми, спрямовані на розвиток здатності особистості свідомо впливати на свій стан у конфлікті. Комунікативні практики базуються, зокрема, на умінні будувати діалог, обговорювати ситуацію з опонентом, позначати словесно ймовірні рішення. Поведінкові практики дають змогу індивіду варіювати поведінку в конфлікті, обирати стратегії, тактики відповідно до умов, інтересів учасників. Рефлексивні практики базуються на осмисленні власних дій, поведінки та емоцій.

Ключові слова: вирішення конфлікту, аналітичні, саморегулятивні, комунікативні, рефлексивні, поведінкові практики, особистість.

Nowadays the issue of promoting conflictological competence of personality is of great importance. Psychological literature analyses on this problem is presented as well as the peculiarities of promoting conflictological competence, practices and techniques to develop such competence are defined. For research purposes the set of theoretical investigating methods was used which includes scientific analyses, generalizations and classifying. The characteristics of various psychological practices of promoting conflictological competence of personality were given. Such competence is defined as the ability of a person (or a group) to carry out activities in the real conflicts to minimize destructive forms of conflict and change over socially negative conflicts to socially positive ones. In our understanding, a conflict is the significant characteristics of community and individual essence, whilst conflictological competence is the precondition of personal and professional growth of individual.

The system of practices to promote conflictological competence is shown in the article. It would be appropriate to use such practices both at the individual and group levels. Analytical practices mean regular analyzing of conflicts, their origin, types, structure, etc. Self-regulating practices provide for actions and techniques which are aimed to promote the ability of a person to make influence on their state while being in conflict process. Communicational practices are based on skills of building dialogue, discussing conflict situation with opponent and articulating possible decisions. While using behavioral practices a person may change his/her behavioral strategies, actions, tactics in conflict situations according to circumstances and interests of participants. Finally, reflexive practices include comprehending one's own actions, behavior and emotions in conflict by participants.

Key words: resolving conflict, analytical practices, self-regulating practices, communicational practices, behavioral practices, reflexive practices, personality.

УДК 159.923:316.485.6
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.10>

Власенко І.А.

к.психол.н.,
старший викладач кафедри психології
особистості та соціальних практик
Київський університет
імені Бориса Грінченка

Стрімкі суспільні зміни, соціальна нестабільність, трансформація цінностей зумовлюють наростання напруженості та конфліктів. Конфлікти визначаються як атрибут життя сучасної людини. Фахівці відзначають суспільний інтерес до ефективного вирішення конфліктів. Багато співгромадян потребує і звертається за допомогою у врегулюванні конфліктів. Нагальними стають такі питання: Що потрібно знати, вміти для ефективною конфліктної взаємодії? Як сприяти особистісній стійкості в конфліктах? Які техніки, прийоми використовувати учасникам, щоб досягати цілей? З огляду

на це актуальною наразі є проблема розвитку конфліктологічної компетентності особистості. Розуміння і використання прийомів, технік розвитку конфліктологічної компетентності важливе для особистості, групи, громади.

Отже, наша мета – визначити особливості розвитку конфліктологічної компетентності особистості та узагальнити відповідні практики, прийоми.

У психологічній літературі наявні різні підходи до розуміння конфліктологічної компетентності (Б.І. Хасан, І.І. Тітаренко, Л.М. Цой, І.А. Сорока тощо) [15; 19; 20]. У наукових роботах

виокремлено кілька таких напрямів її формування: у професійній діяльності особистості (А.Ю. Булатецька, Д.В. Івченко); у віковому аспекті, тобто на етапах дитинства та дорослішання (Л.А. Максимова, А.А. Кузіна, М.Ю. Худаєва); у системі навчальної підготовки студентів (Н.В. Куклева, З.З. Дрінка, С.В. Романов) [6].

Методичну і теоретичну основу дослідження становлять положення про конфлікт як характеристику суспільного та індивідуального буття людини (М. Дойч, Л. Козер, З. Фрейд, Б. Хасан), ідеї про психологічні механізми вирішення конфліктів (Н.В. Гришина, К. Левін, Л.А. Петровська, Р. Фішер), про конфліктологічну компетентність (далі – КК) як передумову особистісного і професійного зростання (Б.І. Хасан, О. Жданов, Ф. Глазл, Л.М. Цой), про умови та шляхи розвитку конфліктологічної компетентності (Л. Котлова, Л. Матяш-Заяц та інші), про практики як спосіб конструювання буття особистості (Т.М. Титаренко, І. Карицький). У дослідженні використано такі теоретичні методи: аналіз наукової літератури, систематизацію, узагальнення теоретичного матеріалу та практичного досвіду автора.

Вступаючи у конфлікт/стикаючись із протиріччям, людина прагне відновити внутрішню рівновагу та вирішити проблему. Для успішного вирішення конфліктів важливим є уміння з'ясувати проблемні моменти у взаємодії, спільній діяльності. Не менш цінним є вміння знаходити точки дотику з опонентами, регулювати власні емоції та вести обговорення так, щоб знаходити виважені способи врегулювання проблем. Названі вміння являють суть конфліктологічної компетентності особистості.

На думку Б.І. Хасана, конфліктологічна компетентність – це здатність діючої особи (або соціальної групи) в реальному конфлікті проводити діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту і переведення соціально негативних конфліктів у соціально позитивне русло. Також вона передбачає «уміння з'ясувати, наскільки точно в конфлікті представлені саме ті протиріччя, які в цьому процесі можуть і повинні бути вирішені. Така компетентність передбачає володіння способами організації продуктивно орієнтованої конфліктної поведінки учасників <...> взаємодії, тобто вона передбачає здатність використовувати прийоми, засоби, які допомагають утримувати базове протиріччя у продуктивній формі» [19]. І.А. Сорока розглядає конфліктологічну компетентність як систему наукових знань про конфлікти, а також умінь управляти ними [15]. Отже, учасники створюють умови для виявлення протиріччя, його називання та дослідження. Розвинута КК об'єднує уміння визначати психологічні механізми конфлікту, шукати можливі та доцільні способи його вирішення та розв'язувати його.

У вітчизняній літературі є ідея про те, що конфліктологічна компетентність сприяє продуктивній організації навчальної, професійної діяльності, а також особистісної ефективності [13; 15; 16; 19]. На думку Б.І. Хасана, її асоціюють зі здатністю суб'єкта «утримувати суперечність у продуктивній конфліктній формі (курсив наш – І. В.), що сприяє її вирішенню» [19]. Конфліктологічна компетентність є складовою частиною психологічної культури, яка забезпечує самореалізацію особистості як суб'єкта професійної діяльності [16].

Проведено аналіз зарубіжних джерел щодо розвитку конфліктологічної компетентності. Автори використовують поняття, що співвідносяться з КК, – “conflict management” («управління конфліктами»), “conflict resolution” («вирішення конфліктів»), “conflict resolution skills” («навички вирішення конфліктів»). А.Н. Lafta розглянув проблему конфліктів на робочому місці у зв'язку з принципами навчання упродовж життя. Він вказує, що конфлікти – це частина навчання дорослих, навіть попри завершення академічного навчання. За конструктивного вирішення конфлікту стають особливо цінними у процесі змін. Автор наголошує: «Розуміння того, якими діями люди відповідають на конфлікти, розгляд конфліктів на робочому місці як можливості усвідомити проблему дають поштовх розвитку навичок конструктивного їх вирішення. Це і є частиною процесу навчання» [2].

А.Р. Overton et al вказують, що тренінг з розвитку навичок вирішення конфліктів для медичних працівників створює позитивні ефекти, зокрема може поліпшити взаємодію в команді, підвищити продуктивність праці, задоволеність пацієнтів і персоналу. Описано навички управління конфліктами, які доцільно розвивати. Це такі навички: визначення часу і обставин вирішення конфлікту, відкрита комунікація між учасниками, підготовка до обговорення конфлікту, усвідомлення власної позиції. Автори акцентують увагу на техніках зниження емоційної напруженості, на створенні безпечного середовища для обговорення ситуації і пропонують конкретні кроки для роботи над кожною навичкою [5].

Перспективним у розвитку навичок вирішення конфліктів є навчання прийомам ненасильницького спілкування (nonviolent communication, NVC). Зокрема, в дослідженні М. Nosek et al (2017) показано ефективність тренінгів з NVC, проведених із дітьми латинських іммігрантів у США (підлітками та юнаками). Після навчання учасники виокремили три провідні теми, зокрема, пройти шлях у взутті іншого, проводити зміни, навчатися у взаємодії з іншими, а також відзначили нові способи вирішення конфліктів і розуміння емоцій [4].

Дослідники S. Keville et al описали використання рефлексивних прийомів у груповій роботі під час навчання клінічних психологів (університет Хертфордшир, Великобританія). Учасники груп отримують спільне завдання і в ході його вирішення обговорюють різні аспекти роботи в групі, динаміку, механізми впливу групи на індивіда і зворотний процес. У разі виникнення суперечок у груповому процесі студенти навчаються обговорювати проблеми, шукати способи досягнення спільної мети [1].

Розвивати навички роботи з конфліктами варто вже у дитячому віці. Литовські автори M. Motiejunaite et al представили програму розвитку соціальних навичок. Вона спрямована на навчання учнів початкової школи невербальній комунікації, емпатії, вирішенню конфліктів і розвитку навичок вирішення проблем. Дослідники показали значущий вплив програми на розвиток умінь вирішувати конфлікти і потенційний довготривалий вплив на підвищення навичок саморегуляції [3].

Ми розглядаємо розвиток КК особистості у контексті реалізації психологічних практик. Практики включають форми активності суб'єкта, спрямовані на розвиток здатності продуктивно розв'язувати конфлікти, зменшувати їх негативні наслідки, уможливлювати виявлення протиріччя, їх вербалізацію та розв'язання, налагоджувати комунікацію між учасниками. У роботах Г. Гутнера виокремлено три критерії, за якими визначають практики, відокремлюють їх від інших форм активності суб'єкта: 1) практики контролюються з боку соціуму та суб'єкта; 2) вони вимагають регулярного відтворення за певними правилами; 3) вони соціальні за своєю природою [11].

Практики допомагають структурувати життя людини, забезпечують особистісні трансформації, опрацювання життєвого досвіду. За словами І.Н. Карицького, саме у практиках «відбувається непомітний, буденний синтез того, що розігрується у суспільстві, і того, що вирує всередині особистості» [10, с. 22]. Т.М. Титаренко визначає практики як акти конструювання особистого життя (складання, перегляду життєвої історії), регулярні способи самоздійснення [14]. Психологічна практика у розумінні І.М. Карицького – це вид соціальної практичної діяльності, що має психопрактичну мету і спрямований на зміни психіки або (в іншій системі координат) особистості [10]. Психопрактичні цілі, зрештою, виходять на особливості саморегуляції суб'єкта.

На підставі узагальнення наукових джерел [7; 8; 11–13; 19; 20] нами виокремлено та охарактеризовано практики розвитку КК особистості. Зокрема, це аналітичні, саморегулятивні, комунікативні, поведінкові, рефлексивні практики.

Українськими важливими в роботі з конфліктами є аналітичні практики, що сприяють форму-

ванню аналітичних умінь, базових у вирішенні конфліктів.

Аналітична практика – це регулярний аналіз індивідом конфліктів, їх складових частин, структури та власної поведінки у різних ситуаціях. Коли людина переживає сильні емоції, їй складно зберігати розум холодним, знижується її здатність до когнітивної оцінки подій. Саме у складних і напружених ситуаціях суб'єкту варто звертатись до аналізу ситуації, дій. Аналітичні практики об'єднують розбір конфліктів, постаналіз, аналіз співвідношення сил у конфлікті, з'ясування психологічних особливостей учасників.

Практика розбору чужих конфліктів. Під час перегляду фільмів, вистав, читання книг варто з'ясовувати, в чому основне протиріччя, суть конфлікту. Це нездатність досягти мети в певних обставинах? Зіткнення соціальних умов, установок, стереотипів? Чи особливості виховання, стилю життя учасників? Чи внутрішні протиріччя – це розрив між «хочу» і «можу»/ «не хочу», але «треба»? Чи конфлікт стосується вічних проблем – суперечності між духовним/тілесним, любов'ю/байдужістю/ненавистю, відповідальністю/свободою? Що допомагає і заважає героям відстоювати власні потреби, прагнення, узгоджувати цінності – свої та опонентів?

Наступна практика – це *аналіз власної поведінки*. Корисно періодично запитувати себе: «Чи є у мене труднощі, конфлікти з близькими, колегами і т.д.? Із ким сперечаюсь найчастіше? Що я роблю, щоб залагодити конфлікт? Які стратегії використовую? Наскільки вони ефективні? Чому я в цій ситуації був/ла агресивним/ною? Чому відчуваю себе схвильованим/ною? Чи були подібні непорозуміння раніше? Що мені (і іншому) насправді потрібно, життєво важливо у цій ситуації?» Такі міркування можна записувати або зробити інтелект-карту. Подібний аналіз стимулює осмислення конфлікту, пошук можливостей і ресурсів для його вирішення.

Для розуміння причин конфліктів ефективним буде проведення *постаналізу*. Його суть полягає у пошуку відповідей на такі запитання після завершення конфлікту: «Чому виник той чи той конфлікт?», «У яких умовах він проходив?», «Як це впливало на його перебіг?», «Хто був зацікавлений вирішити конфлікт/не розв'язувати його/заморозити і чому?», «Яким чином діяли учасники: активно/пасивно, наступали/вичікували, маніпулювали чи вели чесну гру?», «Який урок я (і опонент) виніс/винесли з конфлікту?», «Що варто і не варто робити надалі?», «Яким чином змінювати поведінку?».

Корисним для глибшого розуміння конфліктів є прийом *анатомії конфлікту* [7] (див. запитання табл. 1). Шляхом пошуку відповідей можна вибудувати загальний контекст, бачення конфлікту задля його врегулювання.

Наступна група практик – саморегулятивні, що передбачають дії, прийоми, спрямовані на розвиток здатності суб'єкта свідомо впливати на свій стан у конфлікті. Ми поділяємо таку думку Л. Цой: «Ви робите свідомий вибір – піддаватися на провокації чи ні. Саме ви несете відповідальність за власну душевну рівновагу і самовладання. Ваша душевна рівновага – це ваша сильна сторона» [20]. З огляду на це виникає ідея про систематичні практики саморегуляції у щоденних умовах, зокрема, під час навчання, роботи, спілкування. Це дасть змогу утримувати баланс тілесного «Я» і емоцій. До саморегулятивних практик відносимо такі: тілесні практики, дихальні та імажинативні техніки, прийоми самопідкріплення, висловлення емоцій та прийняття емоцій інших людей.

Тілесні практики використовують як у західній, так і у східній культурі для психофізіологічної саморегуляції. Це, зокрема, самомасаж пальців, кистей рук, комірцевої зони, що корисний у передконфліктній ситуації, а також фізичні вправи з елементами йоги для зняття напруження. Корисними є вправи, в яких людина асоціює себе з деревом, зосереджує увагу на відчутті опори, ніби опираючись на підтримку землі. Турбота про тілесне «Я» передбачає увагу до власних тілесних потреб – у їжі, яка підтримує організм, у достатньому сні, у переключенні з роботи на відпочинок і навпаки, у близьких відносинах – і вчасне їх задоволення.

До *тілесних прийомів* належить розслаблення м'язів, що сприяє зниженню внутрішнього напруження і активізації здатності аналізувати ситуацію (аутотренінг за І. Шульцом). Доступними є регулярні прогулянки (без використання девайсів), що забезпечують як фізичну розрядку, так і очищення внутрішнього психологічного простору. За відсутності лікарських протипоказань доречними є заняття фізичною активністю, що сприяють мобілізації психофізичних ресурсів.

Дихальні техніки – це цілеспрямовані прийоми, що включають регулювання ритму, тривалості, інтенсивності дихання. Так, техніка STOPP поєднує аспекти когнітивної поведінкової терапії і медитацію усвідомленості. Вона корисна в напружених ситуаціях. Алгоритм її виконання показано на рис. 1.

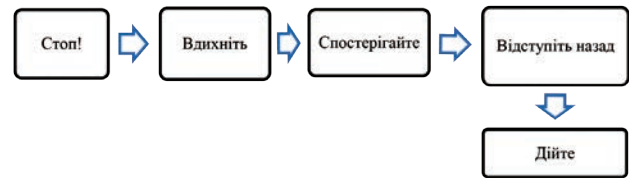


Рис. 1. Візуалізація техніки STOPP

Слово “STOPP” означає:

- стоп! – **S**, Stop (Зробіть паузу на секунду);
- вдихніть – **T**, Take a Breath (Зверніть увагу на своє дихання – те, як вдихаєте і видихаєте);
- спостерігайте – **O**, Observe (Які думки зараз у вашій голові? Де знаходиться фокус вашої уваги? На що ви реагуєте? Які відчуття ви зараз помічаєте у своєму тілі?);
- відступіть назад – **P**, Pull Back (Яка загальна картина? Подивіться на ситуацію здалеку (буквально). Як ще можна поглянути на ситуацію? Чи є ваша зла думка фактом чи одним із поглядів? Яке є більш розумне пояснення? Наскільки це важливо? Наскільки важливо це буде через шість місяців?);
- дійте – **P**, Proceed (Що краще за все зробити саме зараз? Що буде краще для вас, інших, для ситуації? Що ви можете зробити, що відповідатиме вашим цінностям? Зробіть те, що буде ефективним і доцільним).

Імажинативні прийоми передбачають, зокрема, уявне купання у сонячних променях, у чистій воді, занурення в приємний людині колір, у мелодію (для зниження емоційного «шлейфу» від напружених ситуацій). Також це уявне перенесення себе в безпечне місце, уявлення себе сильним, витривалим. У цьому

Таблиця 1

Анатомія конфлікту (за А. Гірником)

<p>Учасники Хто є основними учасниками конфлікту? Яким чином приймаються рішення всередині групи? Чи довіряють учасники один одному? Яка ціна перемоги або поразки для кожного з учасників? Хто ще залучений до конфлікту, яка їхня роль?</p>	<p>Спірні питання Які питання є спірними? Які вимоги кожної зі сторін? Які причини конфлікту? Чи можливе досягнення згоди на основі прецеденту? Чи є між учасниками згода, які питання є ключовими?</p>
<p>Мотиви, інтереси й цілі учасників Які ще є інтереси у сторін? Чи розуміє кожна зі сторін основні інтереси іншої? Чи є у сторін спільні інтереси? Чи є у сторін вимоги, які сприймаються як «виклик усьому святому» або як глибоке переконання іншої сторони?</p>	<p>Засоби Якої тактики дотримуються сторони? Які ресурси впливу на інших зацікавлених осіб мають учасники? Чи має місце прихована концентрація сил, обхідні маневри, спроби запламувати іншу сторону?</p>

контексті ефективно програвати різні варіанти ситуації в уяві.

Американський біолог К. Прайор писала, що самопідкріплення – це один із дієвих психологічних механізмів саморегуляції поведінки людини [9]. Корисними є позитивні заохочення ефективних способів поведінки/висловлювань у конфлікті та досягнення цілей. Уявімо, що людині вдалось чітко висловити свою думку в суперечці, стримати прояв емоцій, не піддатись маніпулятивному впливу опонента. За ці дії доцільно підкріпити себе «здоровими» способами. (годиною відпочинку, прогулянкою, читанням цікавої книги, бесідою із другом). Краще, щоб такі підкріплення були регулярними.

«Нездорові» підкріплення означають, що індивід надмірно звинувачує, сварить іншого/себе. Особливо яскраво це проявляється, якщо такі дії є стереотипними і людина не розуміє їх недовірливість. Саме тому для продуктивного конфліктування варто використовувати стоп-техніки, зокрема, свідомо відстежувати і припиняти неефективні/невідповідні дії (гальмувати хибні думки, висловлювання). Такі стоп-техніки добре описані в практиці раціонально-емоційної поведінкової терапії [23].

Висловлення емоцій – це дієвий прийом, оскільки сильні емоції заважають учасникам приймати зважені рішення і сприймати ситуацію раціонально. Корисно проводити спостереження за власними станами, робити паузи в буденних справах і відстежувати, які саме емоції виникають (Що я відчуваю тут і зараз? Чого я хочу? Що я роблю?), а також вчитись говорити про емоції та їх джерела (незадоволені потреби, нереалізовані прагнення, цінності).

Наступна група практик розвитку конфліктологічної компетентності – комунікативні. Вони передбачають розвиток таких умінь: 1) висловлюватись по суті конфлікту, ситуації; 2) використовувати активне слухання; 3) протидіяти маніпуляціям; 4) будувати діалог, обговорювати ситуацію з опонентом, зважувати ймовірні рішення [8; 14; 19]. Найбільш відповідний простір для розвитку комунікативних практик – психологічний (соціально-психологічний) тренінг. На думку німецького психолога К. Фопеля, у тренінговій групі учасники можуть прояснювати для себе відносини один з одним, усвідомлювати те, як їхня поведінка впливає на інших, а також досліджувати свої почуття, моделі поведінки [17].

У роботі зі студентами і вчителями (учасниками тренінгових груп) ми заохочуємо їх до визначення і прояву власних почуттів щодо життєвих ситуацій, групових труднощів. Члени групи можуть надавати зворотний зв'язок іншим та формулювати Я-висловлювання. Завдяки відкритому обміну думками з іншими учас-

никами людина вчиться краще розуміти себе, інших, задовольняти власні істинні (не декларовані!) потреби, а отже, більш продуктивно вибудовувати стратегії поведінки в конфлікті.

Комунікативні практики ефективні також у професійному контексті. Доцільно надавати зворотний зв'язок колегам і звертатись за ним, обговорювати труднощі, проблеми як професійного, так і управлінського характеру. Так, німецький конфліктолог Ф. Глазл пропонує працівникам в організаціях укладати «банк проблем» та спільно досліджувати їх. Дієвою є практика спільно із колегами шукати взаємовигідні рішення складних ситуацій. Відповідні дії потребують регулярного застосування та нерідко супроводу фахівця (психолога, фасилітатора, спеціаліста з комунікацій).

Опишемо поведінкові практики розвитку КК. Завдяки цим практикам індивід досягає варіативної поведінки в конфлікті, обирає стратегії відповідно до умов, інтересів, відносин учасників. Впевнена поведінка людини передбачає формування продуктивної установки на конфлікт. Установка, за словами Д. Узнадзе, забезпечує стійкість перебігу діяльності та вибірковість активності людини. Продуктивна установка на конфлікт дозволяє оптимально ставитись до конфлікту як до природної якості внутрішньо складного і зовні важкого світу (Ф. Василюк) і оцінювати його емоційно адекватно, без руйнівної фрустрації, тривожності, агресії.

Непродуктивні поведінкові стратегії об'єднують негнучкі й ригідні патерни поведінки учасників, що не рефлексуються і відтворюються незалежно від контексту. Непродуктивні установки на конфлікт включають конфліктофобію (наслідками якої є навчена безпорадність, пасивна поведінка в конфліктах) та установку на домінування (наслідками якої є втрата продуктивних відносин із оточуючими, відторгнення людини).

Отже, для продуктивного конфліктування важливо усвідомлювати і поступово збагачувати, розширювати поведінкові стратегії, тактики у ході тренінгової практики, роботи з психологом/психотерапією та самовиховання. Є такі основні вектори змін: навички асертивної поведінки (Я-висловлювання, прийняття іншого), прийняття невизначеності та уміння ставити відкриті запитання. Такі запитання дають змогу стимулювати розповідь учасника, дозволяють з'ясувати суть проблеми, намітити варіанти вирішення конфлікту, який стоїть перед такими запитаннями: «Що відбувається?», «Що важливо для тебе тут і зараз?», «Що означає <...> для тебе?», «Що твій партнер знає про <...>?», «Чому навчила ця ситуація?».

Пропонуємо алгоритм дій для ефективного вирішення конфліктів (адаптовано за [5]) (табл. 2).

Таблиця 2

Конфліктна модель VALUED

Validate	Визнайте конфлікт як реальний
Ask (open-ended questions)	Ставте запитання (відкриті)
Listen (to test assumptions)	Слухайте іншого (перевірте припущення)
Uncover interests	Відкрийте приховані інтереси
Explore options	Виявіть варіанти рішень
Decide (on solutions)	Прийміть чітке рішення

Отже, з'ясуємо суть рефлексивних практик у розвитку КК особистості. Такі практики базуються на рефлексії джерел конфлікту, власних дій та емоцій учасників. З-поміж ефективних практик відзначимо такі: 1) запитання до себе («Хто я в конфлікті?», «Які мої цілі, прагнення?», «Чого я хочу досягти щодо вирішення проблеми?» (нам близька ідея М. Мамардашвілі про необхідність поставити себе під питання, щоб усвідомлено рухатись у майбутнє)); 2) вироблення різнопланового бачення проблеми (уміння сприймати її під різними кутами зору), зміна перспективи (як бачить конфлікт інший? Що для нього основне? Як міг би сприйняти конфлікт сторонній спостерігач? Як це буде виглядати через півроку/п'ять/<...> років?); 3) вправи для розвитку чутливості до сигналів, які посилає опонент (невербальних проявів, емоцій, дистанції) та уміння надавати зворотний зв'язок щодо дій іншого; 4) погляд на себе «збоку», самодистанціювання, яке дозволяє вибірково ставитись до себе, своїх дій, відстежити успішні та непродуктивні стратегії, міркування, патерни поведінки.

Як показує наш досвід, головні принципи розвитку конфліктологічної компетентності – це *системність* (необхідно використовувати практики різного плану), *усвідомленість* (потрібно розуміти мету і доцільність відповідних практик) та *регулярність* (необхідно практикуватись постійно).

Отже, конфліктологічна компетентність – це здатність діючої особи (групи) проводити діяльність в конфлікті задля зменшення деструктивних його форм і переведення соціально негативних конфліктів у соціально позитивне русло. Вона являє собою важливий атрибут особистісного та професійного зростання суб'єкта. Володіння нею забезпечує здатність вирішувати конфлікти конструктивно/ з мінімальними втратами, взаємодіяти з опонентом, досягати поставлених завдань. Ми провели аналіз наукових джерел щодо розвитку КК особистості, узагальнили та систематизували низку практик. У статті наведено

відповідні техніки та прийоми щодо розвитку аналітичних, саморегулятивних, комунікативних, рефлексивних навичок суб'єкта. Перспективами подальших розвідок є розроблення та впровадження програм розвитку конфліктологічної компетентності для представників різних професійних груп.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Keville S., Conlan L.M., Adlington B., Brindley R., Abraham-Smith K., Shaverin L., Simpson L., Nel P.W. Can voicing conflict within experiential learning groups facilitate connection building and developing effective multi-disciplinary team-working skills? *REFLECTIVE PRACTICE*. 2017 Vol. 18 № 1 pp. 55–66. DOI: 10.1080/14623943.2016.1251408.
2. Lafta A.H. Conceptualizing Workplace Conflict from Diverse Perspectives. *Journal of Business and Management*. 2016 Vol. 18, Is. 1 .Ver. IV. PP. 49–53. URL: www.iosrjournals.org. DOI: 10.9790/487X-18144953.
3. Motiejunaite M., Zardeckaite-Matulaitiene K. Long-Term Effect of Social Skills Training Program for Second Graders. 3rd International Conference on Health and Health Psychology 2017 Vol. 30 pp. 157–165. DOI: 10.15405/epsbs.2017.09.15.
4. Nosek M., Duran M. Increasing Empathy and Conflict Resolution Skills through Nonviolent Communication (NVC) Training in Latino Adults and Youth. *Progress in Community Health Partnerships-Research Education and Action*. 2017. Vol 11 (3). pp. 275–283. DOI: 10.1353/cpr.2017.0032.
5. Overton A.R., Lowry A.C. Conflict Management: Difficult Conversations with Difficult People. *Clin Colon Rectal Surg*. 2013 Dec. 26 (4): 259–264. DOI: 10.1055/s-0033-1356728.
6. Власенко І.А. Конфліктологічна компетентність студентів: умови та програма формування/ *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1. С. 155–160.
7. Гірник А.М. Основи конфліктології. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2010. 222 с.
8. Грановская Р.М. Конфликт и творчество в зеркале психологии. Москва : Генезис, 2002. 573 с.
9. Гримак Л. Общение с собой. Начала психологии активности. 2016. Москва : Ленанд.
10. Карицкий И.Н. Теоретическая экспликация содержания психологической практики. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2011. Т. 4, № 2. С. 36–45.
11. Савченко О. В. Рефлексивні практики як когнітивно-поведінковий ресурс особистості *Особистість і суспільство: Методологія та практика сучасної психології*. Матер. V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2018. С. 96-101.
12. Скотт Дж. Конфликты. Пути их преодоления / Дж. Скотт. Киев : 1991.
13. Сорока І.А. Психологічна профілактика конфліктів у педагогічному колективі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. - Київ, 2015. 20 с.
14. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні практики життє-конструювання особистості. *Актуальні*

проблеми психології : 36. статей / АПН України. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Психологічна герменевтика. Вип. 7. 2011. С. 15–23.

15. Тітаренко І.І. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з реклами і зв'язків з громадськістю : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 350 с.

16. Улунова Г.Є. Психологічна культура як інваріант загальної та професійної культури. *Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток* : монографія / кол. авт. Суми : ВВП «Мрія», 2014. С. 8-36.

17. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. Москва : Наука, 1990. 158 с.

18. Фопель К. Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего. Москва : Генезис, 2013. 288 с.

19. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 250 с.

20. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. Кн. 1. Москва, 2001.

21. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 352 с.

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

PSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGIST

У статті представлено теоретичний і емпіричний аналіз особливостей формування професійно важливих якостей, які входять до складу психологічної компетентності практичного психолога.

Також розглянуто поняття «компетентність», «психологічна компетентність» у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. З огляду на теоретичний аналіз основних положень зазначеної проблеми психологічна компетентність розглядається як складова частина професійно-педагогічної спрямованості майбутніх фахівців.

Для досягнення мети статті здійснено теоретичний аналіз проблеми, проведено опитування респондентів. Для проведення дослідження було використано авторський опитувальник, який містить перелік професійно важливих якостей майбутнього практичного психолога. Під час дослідження було проведено ранжування цих якостей респондентами залежно від рівня їх сформованості й значимості в майбутній професійній діяльності. Досліджено сучасний рівень сформованості професійно важливих якостей у майбутніх фахівців. У результаті дослідження виявлено, що більшість респондентів (до 70%) вважає за необхідне формувати під час навчальної діяльності якості емоційно-вольової сфери й здатність до стресостійкості.

За результатами дослідження зроблено висновки про те, що рівень сформованості психологічної компетентності в респондентів змінюється й зростає з переходом на старші курси. Визначені професійно важливі якості як складні утворення відображають різні форми та взаємодії суспільного, психологічного й індивідуального в особистості майбутнього психолога, які він повинен реалізувати, поєднуючи із своїми інтересами, потребами, переконаннями.

Ключові слова: компетентність, психологічна компетентність, практичний психолог, професійне становлення, професійно важливі якості.

The article presents theoretical and empirical analysis of the peculiarities of the formation of professionally important qualities that are part of the psychological competence of a practical psychologist.

The definition of the concepts "competence", "psychological competence" in the works of national and foreign scientists has been also considered. Based on the theoretical analysis of the main provisions of the mentioned problem, psychological competence is considered as a component of professional-pedagogical orientation of the future professionals.

To achieve the objective of the article, theoretical analysis of the problem has been carried out, and a survey of respondents has been conducted. The author's questionnaire has been used for the research, which contains the list of professionally important qualities of the future practical psychologist. During the research, the respondents ranked these qualities depending on the level of their formedness and importance in the future professional activities. The current level of formedness of professionally important qualities of the future specialists has been studied. The research found out that the majority of respondents (up to 70%) consider it necessary to form during the educational activities of the quality of the emotional-volitional sphere and the ability to handle stress.

According to the results of the research, it was concluded that the level of formedness of psychological competence of the respondents changes and increases with the transition to senior courses. Certain professionally important qualities, as complex formations, reflect various forms and interactions of social, psychological and individual in the personality of the future psychologist, which he or she should implement by combining them with the own interests, needs, beliefs.

Key words: competence, psychological competence, practical psychologist, professional development, professionally important qualities.

УДК [37.091.12 : 159-051]: 005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.11>

Вовк В.П.

orcid.org/0000-0002-4996-798X
к.психол.н., доцент,
доцент кафедри психології
Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Мельничук С.Л.

к.психол.н.,
старший викладач кафедри психології
Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія

Якісна професійна підготовка майбутніх фахівців є ключовим питанням освітнього процесу. Українське суспільство потребує висококваліфікованих практичних психологів, які можуть забезпечити успішне виконання професійних завдань різного рівня складності. Цілком очевидно, що підготовка майбутнього практичного психолога в сучасних освітніх умовах не може бути здійснена без урахування формування його психологічної компетентності, що є гарантією успіху в професійній діяльності.

В сучасних економічних умовах значно зросла роль професійних якостей особистості, які забезпечують компетентність, мобільність,

ініціативність, творчий підхід, високу працездатність фахівця, конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар'єрі [6]. З огляду на це під час навчальної діяльності педагогам необхідно спрямовувати майбутніх практичних психологів на формування своїх професійних якостей і на психологічну готовність до практичної діяльності, успішність виконання якої залежить від набуття під час навчання здатності до компетентного виконання професійних функцій, майстерності у вирішенні різного виду професійних завдань і відповідного рівня складності. Щоб стати професіоналами, майбутнім практичним

психологам необхідно оволодіти сукупністю знань, вмінь, навичок, сформувані професійно важливі якості, які є необхідними для здійснення успішної професійної діяльності.

Проблема підготовки практичних психологів була предметом дослідження багатьох учених, а саме: Є. Альшиної, Н. Амінова, В. Большакова, О. Бондаренка, О. Бондарчук, Ф. Василюка, С. Васьківської, Ж. Вірної, І. Володарської, П. Горностая, Т. Говорун, О. Донцова, Ю. Ємельянова, С. Максименка, В. Семиченко, О. Солодухової, В. Панка, Л. Петровської, Н. Пов'якель, Є. Помиткіна, Н. Пророк, Т. Титаренко, Л. Уманець, Н. Чепелевої, І. Юсупова, Т. Яценко та інших.

Поглядина проблеми психологічної компетентності ми знаходимо в працях Є. Вербан, С. Максименка, В. Семиченко, П. Терехова, С. Тищенко, О. Цільмак, Т. Єрмакова, Л. Орбан-Лембрик, О. Бондарчук та інших учених.

Мета нашого дослідження полягає в з'ясуванні сутності психологічної компетентності й особливостей її формування в майбутніх практичних психологів під час навчання.

На сьогодні в психолого-педагогічній літературі не існує остаточного й єдиного визначення поняття «компетентність» (від лат. «competens» – «відповідний, здатний»), що є похідним від слова «компетентний». Спостерігається розмаїтість понять, серед яких найбільш уживаними є поняття «педагогічна компетентність» (Л. Мітіна), «професійна компетентність педагога» (Б. Гершунський, В. Сластьонін, А. Маркова, Ф. Хедоурі), «психолого-педагогічна компетентність» (М. Лук'янова), «соціально-психологічна компетентність» (Л. Петровська),

Компетентність ми розглядаємо як вищий щабель професійності з наявним високим рівнем підготовки фахівця, який визначається якісною характеристикою ступеня оволодіння професійною діяльністю, усвідомлення майбутнім фахівцем особистісних прагнень і результатів, адекватним оцінюванням індивідуальних професійних якостей і співвідношенням їх із загальними та спеціальними компетентностями й програмними результатами.

На думку Є. Вербана, психологічна компетентність охоплює такі вміння: адекватно оцінювати власні здібності, можливості, рівень домагань, психологічні особливості; вибирати найефективніший варіант поведінки в тій чи іншій ситуації; регулювати власні емоційні стани, долати критичні життєві ситуації тощо [1].

У своїй роботі О. Цільмак трактує психологічну компетентність як здатність особистості ефективно застосовувати набуту структуровану й цілісну систему знань і вмінь для побудови взаємодії на різних рівнях – особистісному, соціальному, професійному [7].

В. Семиченко дає таке визначення поняттю «психологічна компетентність»: «Компетентність в широкому розумінні слова – це атри-

бут особистісного рівня, система тих засвоєних способів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші проблеми, завдання своєї життєдіяльності. Будь-які знання, окремі навички й уміння тільки тоді стають дієвими, коли інтегруються в цю загальну систему способів, вступають у різномірні зв'язки з іншими структурними елементами, ієрархізуються, творчо модифікуються, гнучко використовуються відповідно до цілей і умов діяльності або міжособистісної взаємодії» [5, с. 11–12]. Автор вказує також на те, що «процес формування психологічної компетентності не може базуватися на сприйманні й вивченні психології як доволі рецептурного довідника, який диктує те, як потрібно поводити себе в тих чи інших ситуаціях» [5, с. 12].

Л. Орбан-Лембрик у своїй роботі зазначає, що психологічна компетентність – це сукупність знань – комунікативних, інтерактивних і перцептивних, володіння якими дає можливість особистості орієнтуватися у соціумі, різних ситуаціях, міжособистісних відносинах і відповідно приймати ефективні рішення [4].

О. Бондарчук зазначає, що психологічна компетентність особистості розглядається через призму результатів. Зокрема, вона розглядається через успішність, ефективність діяльності на основі набутих знань, вмінь для розв'язання професійних завдань і проблем у системі професій «людина–людина» [3].

Отже, у науковців немає єдиного трактування поняття «психологічна компетентність». Виходячи з теоретичного аналізу основних положень нашої проблеми, психологічну компетентність ми розглядаємо як складову частину професійно-педагогічної спрямованості. На нашу думку, вона є центральною ланкою в структурі професійно важливих якостей особистості психолога, від сформованості якої залежатиме в майбутньому його успішна практична діяльність. Отже, сукупність професійно важливих якостей та набуття знань і вмінь формує під час навчання в майбутніх практичних психологів психологічну компетентність.

У своєму дослідженні під психологічною компетентністю практичного психолога ми розуміємо таке динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомлюваними особистістю доміантними професійними психолого-педагогічними якостями, що визначають стійке, тривале, активно дієве і позитивне ставлення особистості до опанування психолого-педагогічних знань, вмінь і навичок, та забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвиваючих завдань у майбутній професійній діяльності [2].

О. Щербак зазначає, що сучасна система професійно-педагогічної освіти передбачає професійний розвиток фахівців. Такі фахівці характеризуються такими рисами: висококваліфікованими професійними вміннями

Таблиця 1

Опитувальник визначення рівня сформованості психологічної компетентності в майбутніх психологів

№ з/п	Зміст суджень	Бали				
		1	2	3	4	5
1.	Я впевнений, що зможу знаходити оптимальний стиль спілкування зі своїми клієнтами, добиватися їхньої прихильності і взаєморозуміння.	1	2	3	4	5
2.	Я володію технологією виходу зі стресових станів в умовах реальної взаємодії.	1	2	3	4	5
3.	Я можу знаходити вихід в будь-якій педагогічній ситуації, що складається.	1	2	3	4	5
4.	Я здатний знаходити нове рішення для розв'язання конкретної ситуації.	1	2	3	4	5
5.	Я вважаю себе емоційною людиною і зможу встановити діловий емоційний контакт із клієнтом.	1	2	3	4	5
6.	Я переконаний, що практичний психолог повинен володіти емоційною стійкістю.	1	2	3	4	5
7.	Я вважаю себе емоційно врівноваженою людиною.	1	2	3	4	5
8.	Я здатний контролювати свої дії і вчинки в будь-якій ситуації.	1	2	3	4	5
9.	Я здатний до саморегуляції психологічних процесів, станів, настроїв, завжди перебуваю в оптимальному психологічному стані.	1	2	3	4	5
10.	Я можу за незначними зовнішніми ознаками розпізнавати характер переживань клієнта, його емоційний стан, співпереживати й співчувати йому.	1	2	3	4	5
11.	Я здатний уважно слухати співрозмовника, яким би він не був.	1	2	3	4	5
12.	Я здатний до розподілу уваги і можу підтримувати її стійкість в будь-якій ситуації.	1	2	3	4	5
13.	Я відчуваю себе впевненим у своїх діях в різних педагогічних ситуаціях.	1	2	3	4	5
14.	Я схильний до інтуїтивного попередження поведінки клієнта в тій чи іншій ситуації.	1	2	3	4	5
15.	Я вважаю себе здатним вступати в контакт з різними людьми.	1	2	3	4	5

й навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва; високим рівнем педагогічної компетентності, що базується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, критичному мисленні, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатністю запроваджувати цінності демократичної й правової держави [8, с. 28].

На підставі вивчення наукових, психологічних джерел, а також власного досвіду й експертних оцінок педагогів на першому етапі нашого дослідження ми визначили попередній перелік професійних якостей майбутнього практичного психолога (всього 45 якостей).

Після цього ми запропонували викладачам психологічних дисциплін і студентам спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії оцінити запропоновані якості методом ранжування за допомогою 50-бальної шкали (від 1 до 50 балів). Наступний етап полягав у остаточному визначенні переліку професійно важливих якостей практичного психолога.

У результаті в списку залишилося 15 найменувань психолого-педагогічних якостей, що входять до складу психологічної компетентності практичного психолога: педагогічний оптимізм, здатність до стресостійкості, психологічна кмітливість, педагогічна винахідливість, емоційний відгук, емоційна стійкість, емоційна врівноваженість, здатність до самовладання, здатність до соціальної перцепції, здатність до емоційної й поведінкової емпатії, здатність слухати співрозмовника, здатність до розподілу уваги, впевненість у собі й своїх діях, педагогічна інтуїція, контактність.

Узагальнюючи зміст наведеного переліку, ці якості ми позначаємо як сукупність, яка впливає на формування психологічної компетентності.

На наступному етапі нашого дослідження респондентам (студентам II–IV курсів) запропонували оцінити зазначені вище якості за такою шкалою:

- наявність якості обов'язкова;
- якість потрібна залежно від ситуації;
- якість бажана;
- якість обов'язкова;
- якість вкрай необхідна.

Це дало нам можливість встановити міру наявності запропонованих якостей у студентів з різною теоретичною й практичною психолого-педагогічною підготовкою й визначити ті якості, які, на їх думку, є найважливішими в процесі підготовки до майбутньої практичної діяльності. На цьому етапі дослідження був використаний авторський опитувальник [2] для визначення рівня сформованості в майбутніх психологів психологічної компетентності. Опитувальник представляє собою бланк, в якому вміщений список із 15 якостей психолога, кожна з яких оцінюється за п'ятибальною шкалою (таблиця 1).

За результатами була визначена шкала рівнів сформованості психологічної компетентності:

- низький рівень (від 15 до 25 балів);
- середній рівень (від 26 до 56 балів);
- високий рівень (від 57 до 75 балів).

Зауважимо, що один студент може набрати мінімальну кількість балів (15), а також максимальну (75). Усього в опитуванні взяло участь 67 студентів II–VI курсів спеціальності 053 «Психологія» Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Проаналізувавши результати опитування студентів по курсах, ми встановили, що серед найвище оцінених якостей за шкалою «якість вкрай необхідна» всі опитувані зупинилися для оцінки на 7 з 15 запропонованих тверджень, які представлені нами у таблиці 2.

У своєму дослідженні ми виокремили якості психолога, які складають його психологічну компетентність і є необхідними для роботи з майбутніми клієнтами. Як показує проведений аналіз, від 50 до 70% студентів усіх курсів вважають за необхідне виховувати в майбутніх практичних психологів емоційно-вольову сферу, впевненість у собі, здатність до розподілу уваги, формувати вміння швидко й упевнено налагоджувати контакт із клієнтами тощо.

Таким чином, проведений аналіз дає підстави стверджувати, що рівень сформованості психологічної компетентності з переходом студентів із курсу на курс змінюється. Зокрема, поступово зменшується кількість студентів із низьким рівнем і збільшується їх кількість із високим рівнем. Що стосується середнього рівня, то кількість студентів коливається в межах 45% – 65% на II–III курсах.

Лише на IV курсі кількість таких студентів становить близько 35%.

Ці результати вказують на те, що завдяки набутому досвіду за час теоретичної психолого-педагогічної підготовки, а також проходження різних видів педагогічної практики рівні сформованості психологічної компетентності зростають. Ми переконані, що за умов організації спеціальної підготовки студентів, спрямованої на формування психологічної компетентності, згадані вище результати можна значно покращити.

Дослідження виявило, що в процесі професійного становлення майбутнього психолога поступово відбувається зміна його уявлень про сфери професійної діяльності. У контексті нашого дослідження однією з таких сфер є підготовка психолога до роботи з різними віковими категоріями людей.

Ми переконалися в тому, що за умов набуття досвіду, удосконалення професійної майстерності психолога погляди студентів на ті чи інші якості поступово змінюються. З огляду на це ми не виключаємо, що якості, які сьогодні оцінені нижче, набудуть вагомішого значення й стануть поряд із високо оціненими.

Професійно-психологічне становлення особистості майбутнього психолога потребує розв'язання двох головних завдань – психологічного й педагогічного. Враховуючи дослідження проблеми психологічного забезпечення підготовки майбутнього психолога, ми виявили, що за допомогою розв'язання першого завдання здійснюється формування якостей, які входять до складу його психологічної компетентності й визначають позитивне ставлення до такого напряму практичної діяльності. Отже, ці якості можуть виконувати

Таблиця 2

Результати опитування студентів II–IV курсів

№ з/п	Якості практичного психолога	Шкала опитування				
		Наявність якості необов'язкова	Якість потрібна залежно від ситуації	Якість бажана	Якість обов'язкова	Якість вкрай необхідна
		% студ.	% студ.	% студ.	% студ.	% студ.
1.	Педагогічний оптимізм	0,3	0,5	16,5	29,2	53,5
2.	Толерантність до стресу	0,2	1,9	13,9	27,2	56,9
3.	Психологічна кмітливість	0,2	0,9	14,2	27,2	57,5
4.	Емоційна стійкість і врівноваженість	0	0,5	9,6	25,0	64,9
5.	Здатність до самовладання	0,2	0,2	13,7	23,6	62,3
6.	Здатність до розподілу уваги	0	1,7	9,3	22,7	66,3
7.	Педагогічна інтуїція	0,3	2,6	12,1	28,9	56,2

функцію мотивів і виступати як інтелектуальні, емоційно-вольові тощо.

Отже, визначені нами професійно важливі якості як складні утворення відображають різні форми та взаємодії суспільного, психологічного й індивідуального в особистості майбутнього практичного психолога. Він повинен реалізувати засвоєні професійні якості, поєднуючи їх зі своїми інтересами, потребами, переконаннями.

Аналіз якостей, необхідних практичному психологу, переконує, що зміст психолого-педагогічної підготовки повинен становити органічно цілісну систему, утверджувати людину як найвищу соціальну цінність, забезпечувати ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості майбутнього практичного психолога.

Проведене дослідження свідчить про те, що рівень сформованості психологічної компетентності з переходом із курсу на курс зростає. Цьому сприяє вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а також включення студентів у різні види навчально-виробничої практики.

Перспективами подальших наукових досліджень є вивчення чинників готовності практичних психологів до взаємодії з педагогами, особливостей формування готовності педагогічних працівників і шкільної адміністрації до взаємодії з практичним психологом, введення програми готовності до взаємодії з педагогічним колективом у зміст професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербан Є.О. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посібник / за ред. І.Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центріон, 2005. 640 с.
2. Вовк В.П. Психологічна підготовка вчителя початкових класів до роботи із соціально занедбаними учнями : дис. ... к. психол. н. : 19.00.07 ; Педагогічна та вікова психологія. Київ, 2007. 253 с.
3. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти : науково-методичний посібник / за наук. ред. О.І. Бондарчук. Київ : Педагогічна думка, 2012. 144 с.
4. Орбан-Лембрик Л.Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Серія «Філософські і психологічні науки»*. Івано-Франківськ, 2003. Вип. 4. С. 130–136.
5. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. Киев : «Магістр-S», 1997. 124 с.
6. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. *Рідна школа*. 2006. № 9. С. 17–19.
7. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південно-наукового Центру АПН України, 2009. № 1–2. С. 128–134.
8. Щербак О.І. Психолого-педагогічні засади професійного розвитку і саморозвитку педагога професійного навчання в контексті освіти впродовж життя. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 2 (87). С. 27–34.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ГАРТУВАННЯ ОСОБОВОГО СКЛАДУ ПІД ЧАС ЗАСТОСУВАННЯ ПРОТИВНИКОМ РІЗНИХ ЗАСОБІВ ВОГНЕВОГО УРАЖЕННЯ ТА ПРИ ДІЯХ ПРИ ШТАТНОМУ ОЗБРОЄННІ ВІЙСЬКОВОЇ ТЕХНІКИ, ПРИ ЗБРОЇ В УМОВАХ ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ

PSYCHOLOGICAL HARDENING PERSONNEL DURING VARIOUS MEANS OF ENEMY FIRE DESTRUCTION, AND WITH THE ACTIONS OF ARMAMENT OF EQUIPMENT, IN WEAPONS UNDER WARFARE

Формування теорії, що стосується проблеми психологічного гартування особового складу під час застосування противником різних засобів вогневого ураження, нерозривно пов'язане із низкою питань, зокрема й теоретико-методологічного характеру. Одна із основних проблем вироблення такої теорії – це побудова її основи, фундаментальним та відправним началом якої є досягнення психологічного гартування особового складу під час застосування противником різних засобів вогневого ураження та при діях, що стосуються штатного озброєння військової техніки, при зброї в умовах ведення війни. Попри велику кількість праць, присвячених дослідженню різних аспектів психологічного гартування особового складу під час застосування противником різних засобів вогневого ураження та при діях, що стосуються штатного озброєння військової техніки, при зброї в умовах ведення війни, у науковій літературі так і не сформовано усталеної й повноцінної дефініції та кроків до вирішення проблем, які стосуються цього питання.

Метою нашої статті є огляд й упорядкування сформованих за визначеними критеріями напрямів та підходів до означення поняття психологічного гартування особового складу під час застосування противником різних засобів вогневого ураження, висвітлення його різноманітного та спільного характеру для вироблення цілісного уявлення про способи розуміння зазначеного поняття та їх класифікацію, а також викладення власного бачення щодо оптимальної методологічної основи для визначення поняття психологічного гартування особового складу під час застосування противником різних засобів вогневого ураження.

Встановлено, що у сучасних умовах діяльності ЗСУ проблема попередження дезадаптації та психологічних травм у особового складу потребує першочергового вирішення, адже напруженість й екстремальність є однією з провідних умов службово-бойової діяльності військовослужбовців. Проблема бойової адаптації військовослужбовців внутрішніх військ до специфіки виконання службово-бойових завдань в екстремальних умовах привертає увагу не тільки офіцерів

частин, а й спеціалістів морально-психологічної підготовки.

Ключові слова: психологічне гартування, особовий склад, військовослужбовці, бойові дії, стрес.

The formation of a theory concerning the problem of psychological hardening of personnel during the use of various means of fire damage by the enemy is inextricably linked with a number of issues, including the theoretical and methodological nature. One of the main problems in developing such a theory is the construction of its basis, the fundamental and starting point of which is to achieve psychological hardening of personnel during the use of various means of fire and in actions related to regular armament of military equipment, weapons in wartime. Despite the large number of works devoted to the study of various aspects of psychological hardening of personnel during the use of various means of fire destruction by the enemy and in actions related to the regular armament of military equipment, weapons in the conditions of war in various literature has not formed a stable, full definition and steps to address issues related to this concept.

The purpose of our article is to review and organize the formed according to certain criteria directions and approaches to the definition of psychological hardening of personnel during the use of various means of fire damage, highlighting its heterogeneous and common nature to develop a holistic view of ways to understand this concept and their classification, also setting out one's own vision of the optimal methodological basis for defining the concept of psychological hardening of personnel during the use of various means of fire damage by the enemy.

It is established that in the current conditions of the Armed Forces, the problem of preventing maladaptation and psychological trauma in personnel needs to be addressed as a matter of priority, as tension and extremeness is one of the leading conditions of military service. The problems of combat adaptation of servicemen of the internal troops to the specifics of performing combat missions in extreme conditions attract the attention not only of officers of units, but also of specialists of moral and psychological training. **Key words:** psychological hardening, personnel, soldiers, hostilities, stress.

УДК 159.9.072.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.12>

Гачак-Величко Л.А.

викладач

кафедри морально-психологічного

забезпечення діяльності військ

Національна академія

сухопутних військ

імені гетьмана Петра Сагайдачного

Основи психологічної підготовки особового складу до виконання службово-бойових завдань нерозривно пов'язані з проведенням комплексу психопрофілактичних і психогігієнічних заходів у військах, головною задачею яких є підготовка військовослужбовця у фізичному і психологічному плані до виконання служби, розумне використання його потен-

ціалу, а також швидше і повніше відновлення використаної ним сили й енергії.

Процес соціалізації особистості в умовах військового середовища розглядали у своїх дослідженнях такі науковці, як О.Ю. Андрощук, А.О. Андрущенко, Л.М. Балабанова, В.І. Барко, С.П. Васильєв, О.О. Євдокімова, І.В. Жданова, О.В. Землянська, Ю.А. Калагін,

М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, О.О. Кучмеев, М.М. Медвідь, Н.Е. Мілорадова, В.І. Осьодло, Є.М. Потапчук та інші.

Говорячи про профілактику втоми та перетомлення караульної служби, необхідно наголосити на великому значенні морально-психологічної підготовки особового складу перед заступленням в наряд, що створює бадьорий, життєрадісний настрій. Необхідно пам'ятати, то вітаміни В і Р сприяють підтриманню належного рівня працездатності та психічної активності, зниженню нервово-психічного напруження, піднесенню загального фізіологічного тону. Пізньої весни нестача цих вітамінів у їжі, особливо вітаміну В, може призвести до пеларгічного психозу з депресією, пригніченістю, тугою, нездоровими думками.

Для полегшення та прискорення звикання військовослужбовців до нового ритму життя необхідно дотримуватися режиму сну, що має становити 8 годин на добу, що передбачено статутами (поза нарядом – поспіль, для гарнізонної та караульної служби – з перервами). Слід навчити солдатів виробляти у себе здатність самостійно регулювати засинання, створити у казармі умови для розвитку спокійного, глибокого сну шляхом затемнення вікон у спальнях у світлий час, а також дотримання тиші [6].

Для попередження дрімотних станів на бойовій службі та надзвичайних пригод, пов'язаних з ними, офіцери повинні боротися з одноманітністю під час несення служби шляхом чергування призначень військовослужбовців у варту, призначення на різні пости, використання у караулі засобів, що підвищують настрій, тонус нервової системи. Такими засобами можуть бути чай, кава, вітаміни групи В, цукор. Ефективним є проведення вночі (з 2-ї до 5-ї години) фіззарядки для тих, хто заступає на пост, організація у кімнаті зміни, яка не спить, занять, бесід, читок газет та прослуховування музичних передач з бадьорими і жвавими мелодіями з енергійним маршеподібним ритмом, перегляду веселих кінофільмів та телевізійних передач.

Для несення бойової служби, не пов'язаної з добовими чергуваннями (виробничі караули), доцільно призначати військовослужбовців, для яких за висновком лікарів шкідливі регулярні (частіше, ніж один раз на тиждень) нічні чергування. При цьому виді служби слабше виражається фактор монотонності, менше розвивається втома. Інколи пости розташовані у замкнених, тихих, ізольованих, незаселених приміщеннях, внаслідок чого чинник монотонності (боязнь замкненого простору) тут різко виражений, тому контроль над вартувими цих постів має бути посилений, а добирати для несення служби слід найбільш врівноважених, спокійних осіб [5].

Щоб протистояти цим несприятливим факторам несення вартової служби, особливо на внутрішніх постах, слід приділяти велику увагу загартовуванню організму солдатів, їхньої волі, а вночі перед заступленням у наряд необхідно проводити фіззарядку у швидкому та енергійному темпі, обтирання водою обличчя та шиї. Передусім не слід призначати у варту військовослужбовців із занепадницьким настроєм, таких, що висловлюють думки про небажання жити, про самогубство, що мають розлади сну, відмовляються від прийому їжі та мають інші особливості поведінки. У разі виникнення дивацтв у поведінці військовослужбовця у караулі слід негайно усунути його від служби та направити до лікаря в супроводі сержанта або офіцера. У караульному приміщенні повинні бути створені умови для повноцінного сну та відпочинку вартових. Для профілактики розвитку сонливості у вартових на посту не можна призначати на той самий пост протягом тривалого часу тих самих військовослужбовців. Для попередження втомлюваності та для піднесення бадьорості перед заступленням в наряд у нічний час необхідно солдатам та сержантам забезпечити можливість умити обличчя та шию холодною водою (чистим снігом), провести з ними фіззарядку у швидкому темпі протягом 3–5 хвилин. Під час підготовки до несення бойової служби слід правдиво інформувати військовослужбовців про оперативно-службову обстановку на об'єкті, що охороняється, давати службовому наряду чіткі вказівки про дії у тих чи інших випадках. У разі порушення вартовим правил несення бойової служби не можна допускати погроз та грубощів, але слід негайно зняти його з поста.

Командирам, офіцерам-вихователям та медичним працівникам слід постійно вивчати процес звикання молодих військовослужбовців до несення служби, особливо вночі, звертаючи увагу на осіб з нервовою та психічною нестабільністю, які в минулому перенесли травму головного мозку, страждають на хронічний гастрит, а також на осіб з нейроциркуляторною чи судинною дистонією. Таких осіб доцільно звільняти від частого (частіше одного разу на тиждень) несення служби у варті, тому що систематичне порушення добового режиму може призвести до прогресування основного захворювання [2].

Фізіологія людини навчає нас, що організм здорової людини найкраще відпочиває під час активного, рухливого відпочинку, а також під час переключення з одного виду діяльності на інший [1]. Години відпочинку повинні стати віддушиною для невичерпної енергії молодої людини. Спорт змінює тіло і волю людини, створює фізичну опірність, допомагає молодому організму мужньо та стійко переносити

труднощі військового життя. Всі завдання профілактики нервово-психічних захворювань та пов'язаних з ними надзвичайних подій можуть бути виконані лише за умови найтіснішої взаємодії командирів, офіцерів-вихователів та медичних працівників.

Отже, перераховані напрями діяльності усіх посадових осіб дозволяють сформувати у військовослужбовців внутрішніх військ високий рівень нервово-психічної стійкості до стресових життєвих ситуацій та подій.

У сучасних умовах діяльності ЗСУ проблема попередження дезадаптації та психологічних травм у особового складу потребує першочергового вирішення, бо напруженість й екстремальність є одними з провідних умов службово-бойової діяльності військовослужбовців. Проблема бойової адаптації військовослужбовців внутрішніх військ до специфіки виконання службово-бойових завдань в екстремальних умовах привертає увагу не тільки офіцерів частин, а й спеціалістів з морально-психологічної підготовки [3].

По-перше, це пов'язано з особливостями службово-бойової діяльності, неординарністю, несподіваністю та непередбачуваністю ситуацій в екстремальних умовах, які мають негативний вплив на психологію воїна та колектив. По-друге, актуальність даної проблеми підсилюється ще й тим, що деякі військовослужбовці втрачають соціальні цілі та орієнтацію на престиж служби у внутрішніх військах. Найбільше знижуються показники тих видів розумової діяльності, що відрізняються особливою складністю асоціативних зв'язків і високими вимогами до прояву функцій уваги і пам'яті.

Таким чином, поведінка воїна в небезпечній ситуації певною мірою зумовлюється соматичними процесами, тобто тими змінами в організмі, що викликані природними і фізико-хімічними умовами. Отже, тілесні, вегетативні і психологічні зміни, що виникають у воїна в небезпечній ситуації, є взаємозалежними.

Умови небезпеки впливають на людину у визначеному напрямі. Вони змушують її усе більше і більше відходити від опосередкованої доцільності і діяти у рамках безпосередньої доцільності. Іноді в умовах небезпеки подібні безпосередньо доцільні дії приводять людину до загибелі (утеча з поля бою). Безпосередня доцільність є мимовільною, вона легше сприймається людиною. Що стосується опосередкованої доцільності, то вона повинна бути усвідомлена і відчута, інакше імовірність загибелі воїна в небезпечній ситуації зростає [7].

Як показали дослідження, дисоціація (неузгодженість) у роботі двох сигнальних систем пояснюється переважанням збуджувального процесу над гальмівним, відносною слабкістю гальмівного процесу і широкою

іrrадіацією нервових процесів, недостатньою їх концентрацією. Такою є природа деяких психічних явищ, що виникають іноді під час дій воїна в небезпечній ситуації. Участь великої кількості людей у масових заворушеннях вимагає від військовослужбовців великих фізичних, психологічних і моральних затрат під час виконання завдань. Це необхідно враховувати під час підготовки військ до виконання подібних завдань, а також у процесі організації бойових операцій. Екстремальна ситуація, що створюється під впливом великої некерованої маси людей, характеризується раптовістю. При цьому слід зазначити, що надзвичайна обстановка в даній ситуації вимагає від людини виключно швидкої перебудови психічної діяльності на тлі виникнення емоційної напруги [3]. Така ситуація ставить найвищі вимоги до емоційно-вольових якостей особистості військовослужбовця.

Однак не всі командири й офіцери виховної ланки можуть знімати напругу у військовослужбовців у процесі службово-бойових завдань і після їх виконання. Зайве нагнітання нервозності не сприяє якісному виконанню завдань, особливо в період бойової служби. Недоцільно в цей період тренувати особовий склад у рамках бойової готовності. Необхідно усунути зайві умовності і показушні елементи, змінити підхід до військовослужбовця як до засобу досягнення бажаного результату, бачити в ньому насамперед особистість, здатну до міркувань, переживань і оцінок. Необхідно створювати моральне розвантаження для військовослужбовців, за можливості надавати відпочинок у процесі виконання службово-бойових завдань, а також після їх виконання [4]. Потрібно підсилювати роз'яснювальну роботу серед особового складу, більше показувати кінофільмів комедійного жанру, особливо в період бойових чергувань, патрулювань, періодично проводити розбір дій, показувати сильні та слабкі сторони, забезпечувати всім необхідним для нормального життя і діяльності в екстремальних ситуаціях. Ці й інші міри необхідні, тому що службово-бойова діяльність в екстремальних умовах є найбільш складним видом бойової діяльності, що вимагає від військовослужбовців великих фізичних, психологічних і моральних навантажень. Крім цього, не завжди дії військ однозначно позитивно оцінюються засобами масової інформації і населенням, а це створює додаткові моральні труднощі для військовослужбовців. Дуже важливо організувати відповідні заходи з особовим складом, який знаходився в екстремальних умовах, після виконання завдань (відпочинок і різні розважальні заходи).

Отже, вивчення особливостей впливу бойової ситуації під час виконання завдань в екстремальних умовах на психіку і бойові дії

військовослужбовців є необхідністю. Дії військ, спрямовані проти частини своїх громадян, що приймають участь у масових заворушеннях, неясність і непередбачуваність обставин, тривалість перебування військовослужбовців у ворожому середовищі роблять даний вид бойової діяльності більш складним і відповідальним. Це викликає у воїнів, які залучаються до дій в екстремальних умовах, гнітючі емоційні стани, значні моральні навантаження [1]. З огляду на виняткову складність бойових дій, що вимагають від їх учасників високої відповідальності, необхідно внести корективи в процес підготовки особового складу. Така підготовка має забезпечувати завчасну адаптацію воїнів до специфічних умов і службово-бойових обставин [2]. Для цього вся система морально-психологічної підготовки повинна бути зорієнтована на формування у воїнів реальних уявлень про умови, у яких вони мають діяти.

В екстремальних ситуаціях люди поведуться по-різному. У одних людей важкі і небезпечні для життя обставини викликають характерні бойові порушення, що приводять до мобілізації всіх органів почуттів, уваги, пам'яті і мислення, що сприяє цілеспрямованості й активності дій [3]. У інших людей під впливом виникнення в екстремальних ситуаціях негативних почуттів може знизуватися чутливість, сповільнюватися реакція на зовнішні подразники, порушуватися координація й усталеність рухів і дій, послаблятися увага і пам'ять. Це може знизити або поставити під погрозу результативність діяльності військовослужбовця.

Військовослужбовець, що піддався сильному впливу негативних почуттів, особливо страху, розгубленості, нерідко втрачає контроль над собою, не вживає заходів самозахисту, погано орієнтується в обстановці і може бути схильний до паніки. Страх – це почуття, що викликається дійсною небезпекою або очікуванням загибелі, страждання, болю і є однією з форм емоційної реакції. Нерідко почуття страху пов'язане з невідомістю навколишнього оточення, власною слабкістю, очікуванням нападу. Водночас почуття страху – це своєрідна система попередження про небезпеку, що сигналізує про необхідність уживання заходів для усунення загрози життю [5].

Емоційна реакція людини на ту або іншу небезпеку залежить багато в чому від її волі, внутрішньої зібраності, уміння побороти інстинкт самозбереження. Якщо навчитися придушувати і контролювати страх, то він перетвориться на своєрідний каталізатор енергії і рішучості. Відчувши небезпеку, мозок починає міркувати швидше, під впливом цього гострішими стають зір та слух, а м'язи немов наливаються невідомою силою. Однак варто

лише піддатися страху, як він перетвориться на небезпечного ворога, підпорядкувавши собі усі думки і вчинки.

Піддавшись страху, людина остаточно втрачає спроможність контролювати свої дії, приймати правильні рішення. Як показують результати спостережень, в умовах загрози життю екстремальна нестійкість психіки може розвинути у тих осіб, у яких в попередній діяльності не відзначалася психічна напруженість. Стан психічної нестійкості, що межує з неврозом, виникає в результаті астенізації нервової системи, що викликається такими чинниками [7]:

а) гігієнічними умовами несення бойової служби (незвичайні клімато-географічні умови, дискомфортні умови для відпочинку, харчування, дотримання правил особистої гігієни);

б) тривалим порушенням добового біологічного ритму, пов'язаним як із широтним переміщенням (зміна годинних поясів), так і з цілодобовим несенням служби (порушення ритму сну і діяльності);

в) постійною психоемоційною напругою, що безпосередньо пов'язана з характером службово-бойових завдань (ризик і небезпека для життя, непередбачуваність ситуації, недостатня оперативна інформація, відносна одноманітність службових обов'язків тощо).

Різке порушення звичних умов життєдіяльності військовослужбовців, безумовно, є сильним стресом для їхньої психіки й організму і вимагає від них низки пристосувальних реакцій. Слід зазначити, що стрес є неспецифічною (універсальною) відповіддю організму на будь-яку пропоновану йому вимогу. Г. Сельє розрізняє такі фази стресу (стадії компенсаторно-притосувального процесу) [7]:

1) реакція тривоги (фаза шоку), що супроводжується зниженням опору організму зовнішнім впливам;

2) стадія опору (фаза стійкості), що супроводжується пристосуванням (адаптацією) організму до нових умов життєдіяльності завдяки напруженню його функціональних систем;

3) стадія виснаження, яка виникає після тривалої дії стресору, до якого організм пристосовувався, коли поступово виснажуються запаси адаптаційної енергії. Цей процес супроводжується порушенням узгодженості діяльності функціональних систем і виникненням хворобливих (часто незворотних) розладів.

Отже, знання цих фаз дозволяє зрозуміти процес життєдіяльності і попередити можливі його порушення. Найбільш актуальними під час прогнозування діяльності військовослужбовців в екстремальних ситуаціях є нерво-психічні розлади, що можуть призводити до важких соціальних наслідків і надзвичайних подій. До найчастіших з них варто віднести психогенні порушення – функціональні, тобто

зворотні, нервово-психічні розлади, що виникають у результаті дії гострих (короткочасних) чи тривалих (хронічних) психічних травм.

Під психічною травмою варто розуміти тільки ті негативні психічні переживання, з якими даній особистості важко чи навіть неможливо змиритися.

У виникненні різних форм психічних розладів визначену роль грають такі чинники [3]:

1) сила й особистісна значущість психічної травми, гострота і тривалість її дії;

2) конституціональні (спадкоємні і придбані) особливості реактивності нервової системи, ослаблення її перенесеними раніше захворюваннями, перевтомою тощо;

3) особливості ставлення особистості до психотравмуючої ситуації;

4) особливості самої особистості (особливості її інтелекту, здібностей, характеру, темпераменту, світогляду тощо).

Характерними для психічних розладів є такі три ознаки:

а) тимчасовий зв'язок розладу з психічною травмою (виникнення психічного розладу відразу або за деякий час після впливу психотравмуючого фактору);

б) відображення змісту психотравмуючих ситуацій у хворобливих переживаннях і наявності психологічно зрозумілого зв'язку між ними;

в) ослаблення чи припинення розладу після вирішення психотравмуючої ситуації.

Залежно від характеру психотравми й особливостей особистості, яка її переживає, можуть виникати розлади, різні за глибиною і тривалістю [2].

В екстремальних умовах діяльності внутрішніх військ найбільш імовірні різного роду невротичні реакції, що являють собою короткочасні хворобливі стани, які розвиваються під безпосереднім впливом психотравмуючого фактору й характеризуються швидкістю, малою тривалістю (від декількох годин до декількох днів). У особистості зберігаються критичні оцінки свого стану і поведінки, здатність в цілому усвідомлювати свої дії і керувати ними.

Розрізняють гострі афективні і затяжні невротичні реакції. Гострі афективні реакції можуть виявлятися збудливою і депресивною формами. Для першої характерне рухове порушення цілеспрямованого характеру (хаотичні рухи, метушливість, нецілеспрямована активність). Для другої характерні ознаки загальної зовнішньої скутості, пригніченості, пасивності, байдужості до себе і світу. В обох випадках спостерігаються різко виражені вегетативно-судинні порушення у вигляді прискореного серцебиття, прискореного дихання, розширення зіниць, збліднення чи почервоління обличчя, тремтіння в руках, тілі, розладу діяльності кишечника [1].

Після закінчення гострого періоду поведінка хворого нормалізується, але залишаються прояви загальної слабості, млявості, психічної виснаженості, порушення сну й апетиту, зниженого настрою тощо. Під час реакції хворі виявляють повну чи часткову амнезію, тобто не можуть згадати те, що з ними відбулося.

Для усіх військовослужбовців у період виконання службово-бойових завдань в екстремальних умовах найбільш характерним є виникнення стану психоемоційної напруги, яка, як правило, не виходить за рамки фізіологічної норми загальної адаптаційної реакції [6]. Однак варто мати на увазі, що в особливих умовах діяльності саме стани психоемоційної напруги і пов'язані з ними сомато-вегетативні реакції містять у собі певну медичну та соціальну небезпеку.

Встановлено, що особливості психічного реагування пов'язані не тільки з характером екстремальної діяльності, її психотравмуючим впливом і не тільки з особистісними особливостями як такими, тобто конституційними особливостями. Значну роль відіграють також цільові установки особистості та фактор добровільності чи мобілізованості.

Спокійний розвиток подій різко змінюється природним розвитком страху за своє життя, а також сумнівами в правомірності своїх дій. Такий стан військовослужбовців можна порівняти з діяльністю космонавтів, у яких на відповідальних ділянках польоту проводиться телеметричний запис низки фізіологічних функцій, фіксується різке підвищення частоти пульсу. На основі цього психологами і медиками був зроблений висновок про те, що в умовах надзвичайних ситуацій, як правило, активізуються психічні процеси, а емоції мають стенічний характер, що є ще однією з умов переадаптації до ситуацій, у яких на людину впливає загроза для життя [4].

Особливу актуальність під час оцінки дій і поведінки особистості в екстремальних ситуаціях має і такий фактор, як її соціальний і професійний досвід. У цьому контексті важливо, щоб інші члени військових нарядів були упевнені в тому, що їхні товариші й командири (старші військових нарядів, постів) не проявлять елементів боягузтва, зрадництва інтересів служби і розгубленості в екстремальних ситуаціях. Впевненість у правильності дій командира, а також його професійний авторитет і соціальний досвід рятують військовослужбовців в екстремальних ситуаціях від болісних сумнівів і міркувань, додають впевненості в діях [5].

Особливо чітко психічна нестійкість в екстремальних умовах тривалих службових відряджень виявляється в командного складу. При постійному напруженому стані у відповідь на всілякі, навіть незначні подразники, що постійно сигналізують про небезпеку для життя, на перший план виступає занепокоєння

і тривога за підлеглих. Порушення виражається у метушливості, у можливості здійснювати тільки прості й автоматизовані акти під впливом випадкових подразників, що потрапили в поле зору. Розумові процеси при цьому уповільнюються. Здатність розуміння складних зв'язків між явищами, порушується.

Отже, екстремальні ситуації мають психотравмуючий вплив, що породжує розлади психіки військовослужбовця, порушуючи правильне сприйняття ним обстановки, а також адекватність його поведінки. Знання негативного впливу екстремальної ситуації на особистість допоможе офіцерам спрогнозувати ймовірний хід виконання службово-бойового завдання і грамотно організувати морально-психологічну підготовку підлеглих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильєв С.П., Андрущенко А.О. Психологічні особливості динаміки ціннісно-смислових орієнтацій курсантів в процесі соціалізації. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія»*. Київ. С. 19–21.
2. Барко В.І., Смірнова О.М. Теоретичні засади визначення поняття гендерної рівності в діяльності органів внутрішніх справ України на сучасному етапі розвитку суспільства. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4 (41). С. 152–155.
3. Кучмєєв О.О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків жінок-військовослужбовців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2010. 20 с.
4. Калагін Ю.А. Гендерний аспект типологізації особистості військовослужбовців Збройних Сил України. *Український соціум*. 2013. No 3 (46). С. 44–53.
5. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ : Ніка-Центр, 2006. 580 с.
6. Потапчук Є.М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців : монографія. Хмельницький, 2004. 323 с.
7. Психологічні засади ефективності службово-бойової діяльності військовослужбовців військової служби за контрактом внутрішніх військ МВС України : монографія / Я.В. Мацегора та ін. Харків : Акад. ВВ МВС України, 2013. 326 с.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА СХИЛЬНОСТІ ДО ПОРУШЕНЬ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND EATING DISORDERS

У статті розглядається взаємозв'язок між самооцінкою та схильністю до порушень харчової поведінки. Основна увага приділяється визначенню самооцінки та її впливу на схильність до порушень харчової поведінки.

Також у статті ми приділяємо увагу деяким видам порушень харчової поведінки. Предметом дослідження стала психологічна корекція самооцінки в осіб з неадекватною самооцінкою та схильністю до порушень харчової поведінки. Основним завданням дослідження було розглянути поняття самооцінки, виявити взаємозв'язок між неадекватною самооцінкою та схильністю до порушень харчової поведінки, провести експериментальне дослідження взаємозв'язку самооцінки та схильності до порушень харчової поведінки. У рамках дослідження були обрані такі методи: теоретичні – аналіз наукових джерел, емпіричні – психодіагностика, констатуючий метод, розвиваючий метод, методи математистики. Ми використали такі методики: методика визначення самооцінки Дембо-Рубінштейн, методика «Сприйняття власного тіла» (ШУСТ) О.А. Скугаревського, методика «Відношення до прийому їжі» (Eating Attitudes Test, Інститут психіатрії Кларка Університету Торонто). Математико-статистична обробка даних була проведена за допомогою програми SPSS. Для емпіричного дослідження були запрошені вісімдесят осіб віком від 18 до 55 років різної статі. Ми зробили таку вибірку, тому що на самооцінку та відношення до власного тіла впливає соціальний статус, вікові кризи, дуспільна думка. Саме тому нам було цікаво дослідити рівень самооцінки та схильність до порушень харчової поведінки у людей різних вікових груп. Наше дослідження показало, що люди з неадекватною самооцінкою мають схильність до порушень харчової поведінки, а рівень самооцінки та схильність до порушень харчової поведінки мають тісний взаємозв'язок. На підставі методик було виявлено, що 25% опитуваних мають схильність до порушень харчової поведінки, 33% – високий рівень незадоволеності власним тілом та неадекватну самооцінку. Нами був зроблений кореляційний аналіз, який показав тісний позитивний зв'язок (0,591 на рівні $p \leq 0,01$) між показниками схильності до порушень харчової поведінки та неадекватною самооцінкою.

Ключові слова: самооцінка, харчова поведінка, порушення харчової поведінки, формування самооцінки, нервова анорексія, нервова булімія.

The article discusses the relationship between self-esteem and predisposition to eating disorders. The main attention is paid to the definition of self-esteem and its impact on the predisposition to eating disorders. Also in the article we pay attention to some types of eating disorders. The subject of the study was the psychological correction of self-esteem in people with inadequate self-esteem and predisposition to eating disorders. The main objective of the study was to consider the concept of self-esteem, to identify the relationship between inadequate self-esteem and predisposition to eating disorders, to conduct an experimental study of the relationship between self-esteem and predisposition to eating disorders. The following methods were chosen by research methods: theoretical-analysis of scientific sources, empirical-psychodiagnostics, ascertaining, developing, methods of matstatistics. We used the following methods: Dembo-Rubinstein method of self-assessment, Skugarevsky's method of "perception of one's own body", method of "attitude to food intake" (Eating Attitudes Test, Clark Institute of Psychiatry, University of Toronto), mathematical and statistical data processing SPSS programs. Eighty people, aged 18 to 55, of different sexes, were invited for the empirical study. We made this sample because social status, age crises, and public opinion contribute to self-esteem and attitudes toward one's own body. Therefore, we were interested to investigate the level of self-esteem and susceptibility to eating disorders among different age groups. Our study showed that people with inadequate self-esteem are prone to eating disorders, the level of self-esteem and susceptibility to eating disorders are closely related. Based on the methods, it was found that 25% of respondents have a tendency to eating disorders, a high level of dissatisfaction with their own body, inadequate self-esteem. Correlation analysis showed a close positive relationship (0.591 at $p \leq 0.01$) between susceptibility to eating disorders and inadequate self-esteem.

Key words: self-esteem, eating behavior, eating disorders, self-esteem formation, anorexia nervosa, bulimia nervosa.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.13>

Головська І.Г.

к.психол.н.,
доцент кафедри теорії
та методики практичної психології
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Руденко О.О.

магістрант соціально-гуманітарного
факультету
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

Тема дослідження самооцінки досить актуальна. Вплив самооцінки на життя людини важко переоцінити. Також в наш час зростає розповсюдженість схильності до порушень харчової поведінки серед людей різних вікових категорій. Однак проблема впливу неадекватної самооцінки на схильність до порушень харчової поведінки недостатньо вивчена. Це вказує на актуальність досліджень, спрямованих на вивчення взаємозв'язку самооцінки та схильності до пору-

шень харчової поведінки, а також розробки корекційної програми, спрямованої на корегування неадекватної самооцінки (низької чи завищеної).

Самооцінка визначається як компонент самосвідомості, це оцінювання особистістю власних здібностей, моральних якостей, окремих фізичних особливостей. Самооцінка визначає соціальну активність та вважається регулятором поведінки особистості в соціальному та особистому житті.

Самооцінка формується в процесі між-особистісних взаємодій. Соціум сильно впливає на формування особистості. Оцінювання себе людиною вважається більш пізнім утворенням в системі особистого світосприйняття. Проте у структурі особистості самооцінці належить дуже вагоме місце [9].

Самооцінка може бути порівняно стійким структурним самосприйняттям, яке є складовою частиною Я-концепції і самопізнання, а також процесом самооцінювання. Базу розуміння формує система власних змістів особистості, прийнята нею система цінностей. Самооцінка розглядається як центральне особистісне утворення та центральний компонент Я-концепції [1].

У структурі самооцінки можна виділити власну та загальну її частини. Загальна (глобальна) самооцінка відображає ставлення особистості до самої себе. Власна самооцінка – це оцінка людиною своїх окремих рис, наприклад, деталей зовнішності, певних рис характеру. Людина здатна оцінювати себе адекватно та неадекватно. Це проявляється в завищенні чи заниженні своїх досягнень чи здібностей. Самооцінка може розрізнятися ступенем стійкості, критичності та самостійності. Процес формування глобальної самооцінки зумовлюється тим, що власні оцінювання можуть перебувати не на одному рівні адекватності та стійкості. Власні оцінювання можуть по-різному взаємодіяти одне з одним, наприклад, бути узгодженими чи неузгодженими, доповнювати одне одного чи утворювати протиріччя [5].

Сутність особистості, як стверджував С.Р. Пантілеев, характеризується глобальною самооцінкою. Існують зміни в самооцінці, які з'являються лише тоді, коли успіхи чи невдачі пов'язуються з діяльністю, а також виявляють наявність чи відсутність необхідних здібностей [6].

На думку Е. Дроздової, самооцінка входить в структуру мотивації діяльності особистості. Людина постійно співвідносить власні можливості, психологічні ресурси та засоби діяльності [3].

Вченими виокремлюються такі види неадекватної самооцінки:

1) занижена самооцінка. Людина з заниженою самооцінкою поводить себе пасивно, боїться помилок, обирає дії менші, ніж реально дозволяють її здібності;

2) невірноважена самооцінка – це переважно занижена самооцінка. Людина обирає дії вищі, ніж дозволяють її здібності, отримує негативний досвід, який відображається на самооцінці;

3) завищена самооцінка. Основне прагнення людини з завищеною самооцінкою – вберегтися від невдачі, тому така людина обирає дії нижчі, ніж дозволяють її особисті здібності;

4) стійка завищена самооцінка. Людина впевнена в своїх особистих здібностях. Часто така самооцінка складається у людини, яка має певні здібності у чомусь, але це не стосується тих дій, які вона обирає. Людина зі стабільною завищеною самооцінкою ставить перед собою важкі й практично недосяжні задачі в погано знайомих галузях праці, а невдачі ігнорує. Але повторення невдач призводить до психологічних проблем [9].

У своїй роботі Є.Т. Соколова велику увагу приділяє вивченню процесу формування самооцінки. Самооцінка формується у дитини під час досягнень та невдач при взаємодії зі світом. Дитина починає оцінювати свої здібності, можливості, бачити, до яких результатів призводять ті чи інші дії. Великим джерелом для формування самооцінки є ставлення дорослих – батьків, вчителів (з юнацького віку – ровесників) – до дитини [8]. У зрілому віці самооцінка особистості значною мірою залежить від ставлення значущих фігур, але не так, як у дитинстві. На думку Є. Дроздової, якщо особистість – це організація цінностей, то ядром її цілісності є самооцінка [3].

У людини, у якої самооцінка відхиляється від адекватної, самосприйняття залежить від оцінювання її значущими та незначущими людьми. Такій особистості завжди потрібне «дзеркало». Якщо людина повністю покладається на зовнішню оцінку, то вона може бути дезадаптована через зайву схвильованість потребою співвідноситись із зовнішніми оцінками та бажаннями інших. Це може призвести до втрати індивідуальності, неврозів, адикцій, порушень харчової поведінки.

Сьогодні зростає поширеність порушень харчової поведінки. Це може бути зумовлено тиском соціуму, модними тенденціями, впливом стереотипів, нав'язаних масмедіа та соцмережами. Особистість з нестійкою та неадекватною самооцінкою піддається зовнішньому впливу, вона не здатна оцінювати особисту зовнішність адекватно, тому входить у зону ризику отримання високого ступеня схильності до порушень харчової поведінки.

У вітчизняній та зарубіжній літературі є велика кількість описів клінічних симптомів порушень харчової поведінки.

Харчова поведінка – це ставлення до прийому їжі, певний стереотип харчування у звичайних та надзвичайних обставинах. Вона включає різні форми поведінки та емоційну складову частину, яка стосується прийомів їжі та загального емоційного стану.

Існує безліч теорій, які формулюють поняття «порушення харчової поведінки». Порушення харчової поведінки поділяють на генетичні, фізіологічні, особистісні, соціальні та емоційні. Вплив суспільства на норми та цінності особистості є вагомим фактором поширення

розладів харчової поведінки. У сучасному суспільстві невідповідність стандартам зовнішності співвідносять з інфантильністю, лінню та нездатністю керувати власним життям. Розглядаючи цю концепцію, анорексію та булімію можна розцінювати як наслідки гіперболізації затверджених у соціумі цінностей [4].

Харчова поведінка включає в себе форми поведінки, певні звички, сімейні та національні традиції, емоції, які характерні для особистості.

Харчова поведінка може бути адекватною та неадекватною залежно від безлічі факторів, які впливають на її формування та прояви. Вона може залежати від того, яке місце їжа займає в ієрархії цінностей особистості.

Можна розглядати порушення харчової поведінки як спроможність вирішення внутрішніх конфліктів за допомогою переключення уваги з почуття неспроможності. Почуття неспроможності розвивається як за відсутності важливих життєвих навичок, так і на тлі невдалих спроб встановити ефективні стосунки з іншими людьми. Порушення харчової поведінки є стратегією поведінки, в якій їжа, вага тіла та його вигляд стають головними життєвими цінностями [10].

До порушень харчової поведінки можна віднести обмежувальну, емоціогенну та екстернальну харчову поведінку. Серед всіх розладів найбільш вивченими є нервова анорексія та нервова булімія [14].

Порушення харчової поведінки у вигляді синдрому нервової анорексії зустрічається при двох типах девіантної поведінки – патологічно-характерологічному та психопатологічному. У рамках першого типу порушення зумовлені особливостями характеру людини та її реакцією на ставлення до зовнішніх оцінок. У разі наявності другого типу синдром нервової анорексії формується на тлі інших психопатологічних розладів у структурі шизофренічних чи інших психотичних розладів [13].

Порушення харчової поведінки по типу нервової булімії можуть виникати у разі поєднання соціально-психологічних та сімейних чинників, коли людина не може протистояти тиску стандартів, насаджених культурою стрункого тіла. Хворі зберігають свою звичайну вагу, але не можуть оцінювати своє тіло адекватно. Вага може бути зниженою чи підвищеною. Іноді попереднім фактором формування захворювання може стати зтяжна дієта у зв'язку з незадоволеністю власним тілом [12].

У таких хворих є чітка усвідомленість, що їх харчова поведінка порушена, тому найчастіше вони її приховують, що виключає своєчасну допомогу та призводить до поганих наслідків.

Існує велика кількість людей, які страждають проблемами, пов'язаними з компульсивним переїданням. Частота звернень до спеціалістів з проблемами нервової анорексії чи

нервової булімії набагато вища, ніж частота звернень з проблемою компульсивного переїдання. Ознаками порушення харчової поведінки у вигляді переїдання довго були тільки зайва вага та ожиріння, на які намагалися впливати різними методами (від дієтотерапії до хірургічного втручання), однак це було безрезультатно [11].

У дослідження О.А. Скугаревського розглядаються особистісні особливості людей, які страждають порушеннями харчової поведінки. Хворі на анорексію та булімію переважно описують свої відносини з батьками як негативні. Батьки хворих описуються як дуже вимогливі, вони прагнуть мати ідеальну дитину, з іншого боку, не надаючи їй достатньої підтримки.

Порушення харчової поведінки дозволяє повернути до себе увагу, довести собі свою силу і здатність контролювати власне життя. У такий спосіб формується дуже велика залежність від позитивної оцінки оточуючих. Для підтримки адекватної самооцінки таким людям необхідно бути впевненими в схваленні [7].

А.Н. Дорожевець експериментально доводить, що в людей з порушеннями харчової поведінки самооцінка є пластичною, для них дуже важливими є зовнішнє оцінювання, чужі погляди та бажання. Такі люди дуже занепокоєні тим, якими їх бачать оточуючі, вони схильні пристосовуватись до зовнішніх норм, бо вважають, що не здатні контролювати власне життя [2].

Отже, можна зробити висновки, що самооцінка має вплив на порушення харчової поведінки.

Для перевірки попередніх висновків, що самооцінка впливає на порушення харчової поведінки, нами була розроблена корекційна програма дослідження впливу самооцінки на порушення харчової поведінки.

Для дослідження П1 самооцінки ми використовували методіку дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн та методіку дослідження рівня задоволеності власним тілом (ШУСТ) О.А. Скугаревського.

Користуючись методикою Дембо-Рубінштейн, ми з'ясували, що 48% опитуваних мають неадекватну самооцінку (високу чи низьку).

Користуючись методикою ШУСТ, ми виявили, що 33% опитуваних мають незадоволеність власним тілом. Це свідчить про неадекватну самооцінку і може призвести до розладів харчової поведінки.

За допомогою методіки ЕАТ-26 ми з'ясували, що у 25% досліджуваних є схильність до порушень харчової поведінки.

Далі ми порівняли показники рівня самооцінки осіб з високим рівнем схильності до порушень харчової поведінки та осіб з середнім та низьким рівнем схильності до порушень харчової поведінки. Для цього ми поділили досліджуваних на дві групи. У першу групу увійшли

особи з високим рівнем схильності до порушень харчової поведінки, у другу – особи з середнім та низьким рівнем схильності до порушень харчової поведінки. У першій групі 80% осіб мали неадекватну самооцінку. У другій групі 34% осіб також мали неадекватну самооцінку. Ми зробили кореляційний аналіз для обох груп та отримали такі результати. Був виявлений тісний позитивний зв'язок ($0,591$, $p \leq 0,01$) між показниками схильності до порушень харчової поведінки та неадекватною самооцінкою у першій групі. Однак у другій групі між показниками схильності до порушень харчової поведінки та неадекватною самооцінкою був виявлений слабкий позитивний зв'язок. Більша частина другої групи мала адекватну самооцінку. Можна констатувати, що існує взаємозв'язок між неадекватною самооцінкою та схильністю до порушень харчової поведінки.

Ми визначили, що необхідно корегувати самооцінку та наближати її до адекватних показників.

На наступному етапі нашої роботи нами була розроблена програма корекції самооцінки. Ми поділили досліджуваних з неадекватною самооцінкою та схильністю до порушень харчової поведінки на дві групи – експериментальну та контрольну. Далі нами була проведена корекційна робота з метою наближення самооцінки до адекватних показників в експериментальній групі. Для перевірки ефективності програми ми використовували програму дослідження самооцінки Дембо-Рубінштейн, програму дослідження показників рівня задоволеності власним тілом ШУСТ та програму показників відношення до їжі EAT-26.

Ми отримали такі результати.

Рівень неадекватної самооцінки в експериментальній групі знизився на 10%, а до корекційної роботи цей рівень складав 90%. На 20% знизився рівень незадоволеності власним тілом. Рівень схильності до порушень харчової поведінки знизився на 10%. За період проведення корекційної роботи в експериментальній групі рівень показників неадекватної самооцінки в контрольній групі погіршився на 5%, рівень незадоволеності власним тілом зріс на 7% та на 4% зріс рівень схильності до порушень харчової поведінки.

Нашу гіпотезу було підтверджено. У більшості досліджуваних зі схильністю до порушень харчової поведінки виявився неадекватний рівень самооцінки. Корекційна програма, спрямована на наближення самооцінки до адекватного рівня, мала вплив на зниження рівня показників схильності до порушень харчової поведінки.

Отже, слід сказати, що між неадекватною самооцінкою та схильністю до порушень харчової поведінки існує взаємозв'язок. Особи з нестійкою та неадекватною самооцінкою

більш схильні до адикцій, в тому числі і до харчових. Ми дійшли висновку, що слід проводити інформаційно-роз'яснювальну роботу серед молоді, спрямовану на розвиток здорових звичок, глибоке пізнання себе, самоприйняття та самопідтримку. Людина, яка здатна адекватно та з повагою ставитися до себе, має хороші здібності, щоб жити повноцінним щасливим життям.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Визгина А.В. Гендерные особенности процессов самосознания и самоотношения. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* : материалы ХХІХ Междунар. заочной науч.-практ. конф., г. Новосибирск : СибАК. 2013. С. 43–55.
2. Дорожевец А.Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией : автореф. дисс. ... канд. псих. Наук. Государственный университет им. М.В. Ломоносова. Москва, 1986. 19 с.
3. Дроздова Е. Влияние групповой оценки и самооценки внешнего облика на социально-психологический статус в группе : материалы V съезда РПО. г. Москва, 12–14 февраля 2012 г. Москва, 2012. Том 2. С. 241.
4. Карабина Ю.С. Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Кострома, 2010. Том 16. С. 144–148.
5. Королева А.А. Особенности самоотношения женщин в период кризиса середины жизни. *Ярославский педагогический вестник*. Ярославль, 2013. № 1. С. 237–242.
6. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. *Вестник Московского государственного университета*. Москва, 1991. 100 с.
7. Скугаревский О.А. Методы диагностики нарушений пищевого поведения. Инструкция по применению : монография. Минск : БГМУ, 2005. С. 34.
8. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности : монография. Москва, МГУ, 1989. 210 с.
9. Тучина О.Р. Нарративный подход к исследованию самопонимания. *Современные исследования социальных проблем. Электронный научный журнал*. Красноярск : Научно-инновационный центр, 2012. № 9 (17). С. 79–90. URL: http://www.elibrary.ru/title_profile.asp?id=69461.
10. Абсалямова Л.М. Розлади та порушення харчової поведінки особистості. *Проблеми сучасної психології. Електронний науковий журнал*. Кам'янець-Подільський національний університет ім. І.Огієнка, 2014. № 25. С. 28–40. DOI: <http://doi.org/10.32626/2227-6246.2014-25.%25p>.
11. Вознесенська Т.Г. Розлади харчової поведінки при ожирінні та їх корекція. *Міжнародний ендокринологічний журнал*. 2007. № 3. 155 с. URL: <http://www.mif-ua.com>.
12. Ellis A. *Humanistic psychotherapy*. NY : McGraw-Hill Paperbacks, 1973. P. 383–389.
13. Ellis A. *Reason and Emotion in psychotherapy*. NY : Springer, 1987. P. 73–82.
14. Rowe S. *Personality in Bulimia Nervosa and Binge Eating Disorder*. University of Otago. 2011. 231 p. URL: <http://hdl.handle.net/10523/2040>.

ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ З ОЗНАКАМИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ

PSYCHOLOGICAL PROPERTIES OF PERSONALITY WITH SIGNS OF INTERNET-ADDICTED BEHAVIOR

У статті представлена проблема психологічних властивостей особистості з ознаками Інтернет-залежної поведінки, яка щороку набуває актуальності у зв'язку з поширенням Інтернету на всі сфери сучасного життя. Метою дослідження є визначення зв'язку властивостей особистості та міри вираженості Інтернет-залежної поведінки особистості. У дослідженні використано статистичні методи: критерій Н Краскела-Уолліса, критерій U Манна-Уїтні, кореляційний зв'язок рангових ознак Спірмена та психодіагностичні методики: «Шкала Інтернет-залежності» («CIAS») С. Чена, «16-факторний особистісний опитувальник» Р.Б. Кеттела. У дослідженні взяв участь 101 студент університету Ушинського віком від 18 до 24 років. На основі статистичного аналізу результатів виявлено достовірний зв'язок між ступенем вираженості Інтернет-залежності та такими властивостями особистості, як емоційна нестабільність, нерішучість, емоційна чутливість, висока тривожність, боязкість та низький самоконтроль поведінки. Вищевказані особистісні властивості мають зв'язок з недовірливістю, депресивністю, залежністю, пасивністю, інтроверсією, консерватизмом.

Досліджувані зі сформованою Інтернет-залежною поведінкою, на відміну від осіб з відсутністю ознак Інтернет-залежності, схильні піддаватися почуттям, схильні до змін емоційних станів та інтересів, у складних життєвих обставинах падають духом. Їм властиве неадекватне самосприйняття, відсутність схильності до самовираження, відсутність здатності до контролю своїх почуттів, спонукань та поведінки, відсутність почуття відповідальності.

Такі особистісні властивості, як емоційна неврівноваженість, захопленість почуттями, тривожність, підозрілість, невпевненість у собі, інтроверсія, виступають чинниками втечі від реальної дійсності та занурення особистості до віртуальної реальності, а безвідповідальність і низький вольовий контроль призводять до порушення контролю за своєю поведінкою в Інтернеті, внаслідок чого спостерігається необмежена активність у мережі Інтернет і виникає Інтернет-залежна поведінка.

Ключові слова: особистість, властивості особистості, Інтернет-залежність, Інтер-

нет-залежна поведінка, тривожність, емоційна нестабільність, самоконтроль.

The article presents the problem of psychological properties of personality with the signs of Internet-dependent behaviour. The purpose of the article is a correlation of the personality properties with the internet addicted behaviour. Study hypothesis: the personal properties self-doubt, communication difficulties, emotional imbalance, isolation is the cause of the personal flight from reality and the direction of its activity to virtual reality, and the irresponsibility and weak self-control to unlimited use of Internet resources and the emergence of Internet dependent behaviour lead. For the statistical analysis were used: Kruskal-Wallis test, Mann-Whitney U-test, Spearman's rank correlation coefficient. For empirical research were the psychodiagnostic methods used: the Chen Internet Addiction Scale (CIAS) and Cattell's 16 Personality Factors Test. The study involved 101 students from Ushynsky University aged from 18 to 24 years. The statistical analysis of the results has shown that persons tendency for internet addicted behaviour is correlated with prone emotional instability, indecision, emotional sensitivity, high anxiety, timidity and low self-control of behaviour. The above personal properties are correlated with depression, addiction, introversion.

The Internet-addicted personality, unlike persons with no signs of Internet addiction, are characterized passion for feelings, variability of emotional states and interests, in difficult life circumstances they lose a heart. They are characterized inadequate self-perception, unwillingness of self-expression, violation of control of feelings and behaviour, irresponsibility. The personal properties emotional imbalance, passion for feelings, anxiety, suspicion, self-doubt, introversion is the reason for escaping from real reality, and immersing the person in virtual reality. The personal properties irresponsibility and low will control is the reason for the violation of control over their behaviour on the Internet. As a result, unlimited activity on the Internet is observed and Internet-dependent behaviour arises.

Key words: personality, personality traits, Internet addiction, Internet addictive behaviour, anxiety, emotional instability, self-control.

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.14>

Ільницька Л.А.

старший викладач кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Проблема Інтернет-залежної поведінки щороку набуває актуальності у зв'язку з поширенням Інтернету на всі сфери сучасного життя. Можливість необмеженого доступу до Інтернету порушує питання безконтрольної поведінки у мережі та виникнення Інтернет-залежної поведінки. Набуває значущості вивчення психологічних особливостей особистості, які є чинниками виникнення Інтернет-залежності, адже саме особистісні властивості визначають способи та форми взаємодії людини

з навколишнім світом, зокрема з віртуальною реальністю. Визначення психологічного «портрета» Інтернет-залежної особистості, зокрема властивостей особистості, які є чинниками формування Інтернет-залежної поведінки, дозволить визначити оптимальні шляхи подолання такого типу залежності та розробити ефективні засоби корекції Інтернет-залежності.

Проблема Інтернет-залежності нині широко представлена в науковій психологічній літературі. Відомі праці таких учених, як А.Г. Асмолов,

О.Є. Войскунський, В.Л. Малигін, А.В. Цветков, Н.А. Цветкова, Н.В. Чудова, М.О. Шаталіна, та інших.

Оскільки дослідження проблеми Інтернет-залежності є новим напрямом у психологічній науці, досі не склалося єдиної термінології, тому можна зустріти в науковій літературі різні формулювання означувальної проблеми. У своєму дослідженні ми використовуємо поняття «Інтернет-залежність» та «Інтернет-залежна поведінка», розуміючи відсутність здатності особистості до довільної регуляції своєї активності в Інтернеті.

Під поняттям «залежність від Інтернету» О.Є. Войскунський розуміє безконтрольне прагнення до онлайн-ігор і користування Інтернетом з ігровою та комунікативною метою [2].

У психологічній науці вченими описані різні чинники Інтернет-залежної поведінки. Х.І. Турецька пропонує віднести до чинників Інтернет-залежності не тільки особистісні характеристики людини, але і соціальні умови розвитку особистості та особливості Інтернет-простору [11]. О.О. Ярощук, О.В. Чурсинова також вдаються до аналізу особливостей віртуального світу та описують феномен кіберсоціалізації, який відображає процес соціалізації особистості в Інтернет-просторі [9].

У сучасній психології представлено різні аспекти дослідження психологічних особливостей особистості Інтернет-залежних осіб. Н.В. Чудовою описані особливості уявлення про себе в осіб, залежних від Інтернету. Їм властиві розмитість уявлень про себе та вимог до себе, понадмірне прагнення до незалежності, відгородженість від соціальних зав'язків, напруженість емоційної сфери [12].

В.Л. Малигін, Ю.О. Меркур'єва, А.В. Прокоф'єва та інші зазначають, що для Інтернет-залежних осіб характерними є неадекватність образу зовнішнього світу та образу Я, схильність перекладати відповідальність на зовнішні обставини, порушення контролю за активністю в Інтернеті поряд з порушенням контролю над власним життям [6]. Схильність до викривлення сприйняття та неадекватність оцінки об'єктивної дійсності Інтернет-адиктами відзначають С.К. Акімов та В.В. Плохих [8], неадекватність самоприйняття описують В.Л. Малигін [6], М.О. Шаталіна [13], Н.В. Чудова [12], труднощі адаптації та безвідповідальність відзначають В.Д. Менделевич [7] та М.О. Шаталіна [13].

С.С. Котовою, І.І. Хасановою описано наявність в Інтернет-залежних осіб внутрішньоособистісних протиріч, труднощів самоконтролю за використанням часу, наявність труднощів в адаптації, схильність до уникнення проблем [5]. О.В. Камінська та Н.В. Чудова виділяють наявність незадоволених потреб та прагнення до задоволень [4; 12].

Таким чином, для Інтернет-адиктивної поведінки специфічним є перенос акценту з реальності до віртуальної дійсності. Уникнення проблем, наявність незадоволених потреб, слабкість вольового контролю за власною емоційною сферою та поведінкою, неадекватність уявлень про себе та про зовнішній світ підштовхують особистість до занурення до віртуального простору, в якому особистість формує викривлену картину дійсності.

Метою нашого дослідження є визначення зв'язку властивостей особистості та міри вираженості Інтернет-залежної поведінки особистості.

Завдання дослідження:

1) встановити наявність достовірного зв'язку між параметрами властивостей особистості та наявністю Інтернет-залежної поведінки;

2) визначити психологічні властивості особистості Інтернет-залежних осіб, які виступають чинником формування узалежненої поведінки.

Гіпотеза дослідження: такі особистісні властивості, як невпевненість у собі, труднощі комунікації, емоційна неврівноваженість, замкнутість, є чинниками втечі особистості від реальної дійсності та спрямування її активності до віртуальної реальності, а безвідповідальність і слабкий самоконтроль призводять до необмеженого користування Інтернет-ресурсами і виникнення Інтернет-залежної поведінки.

До емпіричного дослідження було залучено 101 студента університету Ушинського віком від 18 до 24 років.

Було використано методики: «Шкала Інтернет-залежності» С. Чена, адаптація якого запропонована В.Н. Малигіним та К.А. Феклісовим [3], з метою діагностики схильності до Інтернет-залежної поведінки та «16-факторний особистісний опитувальник» Р.Б. Кеттела [10] з метою діагностики особистісних властивостей.

Для статистичної обробки отриманих результатів було застосовано методи непараметричної статистики: критерій Н Краскела-Уолліса, критерій U Манна-Уїтні, кореляційний зв'язок рангових ознак Спірмена.

За результатами методики «Шкала Інтернет-залежності» С. Чена встановлено, що 18% вибірки мають сформовану Інтернет-залежну поведінку, 38% мають схильність до Інтернет-залежної поведінки, у 44% досліджуваних відсутні ознаки Інтернет-залежної поведінки. Таким чином, було виділено три підгрупи досліджуваних: досліджувані, яким властива Інтернет-залежність, зі схильністю до Інтернет-залежності та з відсутністю Інтернет-залежності.

Статистичні дані, які відображають показники Інтернет-залежної поведінки та прояву особистісних властивостей у трьох підгрупах досліджуваних, наведено в таблиці 1.

**Характеристика особистісних властивостей
у досліджуваних з різним ступенем прояву Інтернет-залежності**

Параметр	Підгрупи досліджуваних								
	Наявність Інтернет-залежності			Схильність до Інтернет-залежності			Відсутність Інтернет-залежності		
	Me	Розмах значень		Me	Розмах значень		Me	Розмах значень	
		Min	Max		Min	Max		Min	Max
Інтернет-залежність	67,5	65	81	52	43	64	36	29	42
Фактор «А»	7	2	10	6	3	9	7	2	10
Фактор «В»	4	1	10	5	1	8	5	1	7
Фактор «С»	6	3	9	6	2	10	7	3	10
Фактор «Е»	6.5	4	10	6	2	10	6	1	10
Фактор «F»	6	1	8	6	1	9	6	1	10
Фактор «G»	5.5	3	9	5	1	10	7	1	9
Фактор «H»	6	3	9	7	1	10	7	3	10
Фактор «I»	6	2	10	6	1	10	5	1	9
Фактор «L»	5	2	10	6	1	10	6	1	10
Фактор «M»	6	2	10	6	2	10	6	2	10
Фактор «N»	5	4	9	6	1	9	6	1	10
Фактор «O»	5.5	2	10	6	1	10	5.5	1	10
Фактор «Q1»	7	4	10	7	3	10	7	4	10
Фактор «Q2»	4	1	10	5	1	10	5	1	10
Фактор «Q3»	6	3	9	7	3	10	8	1	10
Фактор «Q4»	6	2	9	6	1	10	5.5	1	9
Фактор «F1»	6	1	10	6	1	9	4	1	8
Фактор «F2»	7	3	10	7	1	10	7.5	1	10
Фактор «F3»	5	3	8	5	2	10	6	2	10
Фактор «F4»	6	3	10	7	2	10	6	1	10

Примітка: Me – медіана, Min – мінімум, Max – максимум

На основі аналізу статистичних даних можна зробити висновок про те, що особи зі сформованою Інтернет-залежною поведінкою відрізняються від осіб з відсутністю ознак Інтернет-залежної поведінки за фактором «С» ($U=178,5$ за критерієм U Манна-Уїтні; $p=0,004$), що виявляється в їхній емоційній нестабільності. Також виявлено тенденцію до розбіжностей між двома групами за фактором «Н» ($U=240$; $p=0,07$), що характеризує Інтернет-залежних осіб, на відміну від незалежних, як боязких та нерішучих. За фактором «Q3» встановлено достовірні відмінності ($U=229,5$; $p=0,046$) серед досліджуваних з наявністю та відсутністю Інтернет-залежності. Інтернет-залежним особам властивий низький самоконтроль та контроль своїх спонукань порівняно з високим самоконтролем, силою вольового контролю та контролю своїх емоцій і поведінки у досліджуваних з відсутністю ознак Інтернет-залежності. Виявлено відмінності в групах залежних та незалежних від Інтернету осіб за фактором «F3» ($U=222$; $p=0,031$). Емоційна чутливість, сензитивність, нерішучість властива Інтернет-залежним досліджуваним. Отже, досліджувані зі сформованою

Інтернет-залежною поведінкою, на відміну від осіб з відсутністю ознак Інтернет-залежності, емоційно чутливі, неврівноважені, схильні піддаватися почуттям, схильні до змін емоційних станів та інтересів, у складних життєвих обставинах падають духом. Їм властива нерішучість, боязкість, невпевненість, неадекватне самоприйняття, відсутність схильності до самовираження, відсутність здатності до контролю своїх почуттів, спонукань та поведінки, відсутність почуття відповідальності.

За допомогою критерію Н. Краскела-Уолліса було здійснено порівняння проявів особистісних властивостей у осіб трьох підгруп досліджуваних: зі схильністю до Інтернет-залежності, її відсутністю та таких, у кого має місце виражена Інтернет-залежність. Встановлено статистично значимі відмінності між групами за показниками рівня Інтернет-залежності ($\chi^2=85,384$; $p<0,0001$).

Наявні відмінності між групами за фактором «G» ($\chi^2=7,922$; $p=0,019$). Особам з Інтернет-залежною поведінкою властива низька нормативність поведінки, її невідповідність соціальним нормам.

Достовірно значимі відмінності між трьома групами досліджуваних за фактором «I» ($\chi^2=6,655$; $p=0,036$) вказують на чутливість, залежність, обережність та занепокоєння, які властиві людям з наявністю Інтернет-залежності та схильністю до неї, на відміну від осіб, не залежних від Інтернету.

Спостерігається тенденція до відмінностей між групами за фактором «Q3» ($\chi^2=5,102$; $p=0,078$). Низький самоконтроль характерний для Інтернет-залежної поведінки.

Проведений кореляційний аналіз результатів емпіричного дослідження дозволяє говорити про наявність статистично достовірного взаємозв'язку між мірою вираженості Інтернет-залежної поведінки та параметрами властивостей особистості. Встановлено значущий негативний зв'язок рівня Інтернет-залежності з фактором «С» – емоційною стабільністю ($r=-0,289$; $p=0,03$). Особам з ознаками Інтернет-залежної поведінки властива загальна емоційна нестабільність, вони схильні звільняти себе від відповідальності, не мають можливості підпорядкувати власному контролю свої емоції та спонукання. Фактор «С» має позитивний зв'язок з експресивністю (фактор «F», $r=0,312$; $p=0,01$), сміливістю (фактор «Н», $r=0,342$; $p=0,0001$) та екстраверсією (фактор «F», $r=0,332$; $p=0,001$), а також негативний зв'язок з підозрілістю (фактор «L», $r=-0,270$; $p=0,006$), депресивністю і тривожністю (фактор «O», $r=-0,266$; $p=0,007$; фактор «F1», $r=-0,598$; $p=0,001$) та високою Его-напруженістю (фактор «Q4», $r=-0,450$; $p<0,0001$). Отже, емоційна нестабільність Інтернет-залежних осіб тісно пов'язана зі стриманістю, обережністю, боязкістю, інтроверсією, низьким рівнем товариськості, недовірливістю, високою тривожністю, схильністю до депресивних станів, підвищеною збудливістю і подразливістю.

Ступінь схильності до Інтернет-залежності негативно корелює з фактором «G» ($r=-0,239$; $p=0,016$), фактором «Н» ($r=-0,287$; $p=0,004$) та фактором «Q3». Низька нормативність поведінки та схильність піддаватися почуттям, боязкість та невпевненість, а також низький самоконтроль характерні для Інтернет-залежної поведінки. А боязкість і низький самоконтроль (фактори «Н» та «Q3») негативно корелюють з фактором високої тривожності «F1» ($r=-0,354$; $p<0,0001$ та $r=-0,436$; $p<0,0001$ відповідно). Схильність піддаватися почуттям та нездатність до самоконтролю емоцій і поведінки (фактори «G» та «Q3») мають значущий негативний зв'язок з фактором «F4» ($r=-0,430$; $p<0,0001$ та $r=-0,263$; $p=0,008$ відповідно), що описує особистість як залежну та пасивну.

Має місце позитивний значущий зв'язок рівня Інтернет-залежності з фактором «I» ($r=0,206$; $p=0,038$) та фактором «F1» ($r=0,251$; $p=0,011$). Інтернет-залежним особам властиві

чуттєвість та залежність поряд з високою тривожністю. Показники тривожності корелюють з інтроверсією, боязкістю і сором'язливістю (фактор «F1» негативно корелює з фактором «F2» ($r=-0,229$; $p=0,021$)).

Фактори «G» та «I» негативно пов'язані фактором «Q1» ($r=-0,209$; $p=0,036$ та $r=-0,253$; $p=0,011$ відповідно). Це вказує на те, що поряд з низьким самоконтролем, емоційною чутливістю і залежністю Інтернет-залежної особистості також властивий консерватизм, підозрілість до нового.

Отже, статистичний аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що особам з ознаками Інтернет-залежної поведінки характерні такі властивості особистості, як: емоційна нестабільність, нерішучість, емоційна чутливість, висока тривожність, боязкість та низький самоконтроль поведінки. Емоційна нестабільність Інтернет-залежних осіб має статистично достовірний зв'язок зі стриманістю, обережністю, боязкістю, інтроверсією, низьким рівнем товариськості, недовірливістю, високою тривожністю, схильністю до депресивних станів, підвищеною збудливістю і подразливістю. Боязкість та низький самоконтроль поведінки мають значущий зв'язок з пасивністю і залежністю. Показники тривожності корелюють з інтроверсією, боязкістю і сором'язливістю. Емоційна неврівноваженість і чутливість достовірно пов'язані з консерватизмом і підозрілістю до нового. Нездатність до самоконтролю та емоційна чутливість Інтернет-залежних осіб пов'язана з консерватизмом і підозрілістю до нового.

Емоційна неврівноваженість, захопленість почуттями, тривожність, підозрілість, невпевненість у собі, інтроверсія, конфліктність у самосприйнятті, що властиві особам з проявами Інтернет-залежності, призводять до порушення взаємодії особистості із самою собою, із соціумом та з оточуючою дійсністю. Це виступає передумовою втечі від реальної дійсності та звернення особистості до Інтернет-простору і реалізації її активності у віртуальній реальності. Безвідповідальність, низький вольовий контроль, недисциплінованість призводять до порушення контролю за своєю поведінкою в Інтернеті, внаслідок чого спостерігається необмежена активність у мережі і виникає Інтернет-залежна поведінка.

Таким чином, схильність особистості до Інтернет-залежної поведінки статистично достовірно пов'язана з такими властивостями особистості, як емоційна нестабільність, нерішучість, емоційна чутливість, висока тривожність, боязкість та низький самоконтроль поведінки. Вищевказані особистісні властивості мають зв'язок з недовірливістю, депресивністю, залежністю, пасивністю, інтроверсією, консерватизмом.

Такі особистісні властивості, як емоційна неврівноваженість, захопленість почуттями, тривожність, підозрілість, невпевненість у собі, інтроверсія, виступають чинниками втечі від реальної дійсності та занурення особистості до віртуальної реальності, а безвідповідальність і низький вольовий контроль призводять до порушення контролю за своєю поведінкою в Інтернеті, внаслідок чого спостерігається необмежена активність у Інтернеті і виникає Інтернет-залежна поведінка.

Перспективами подальших досліджень ми вважаємо дослідження копінг-стратегій, які використовують у своїй поведінці особи з ознаками Інтернет-залежності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г., Цветкова Н.А., Цветков А.А. Психологическая модель Интернет-зависимости личности. *Мир психологии*. 2004. № 1. С. 179–193.
2. Войскунский А.Е. Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в Интернете. *Медицинская психология в России : электрон. науч. журн.* 2015. № 4 (33). С. 6–12. URL: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2015_4_33/nomer07.php (дата звернення: 20.06.2021).
3. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики : учебное пособие / Сост. Малыгин В.Л., Феклисов К.А., Искандрова А.С., Антоненко А.А., Смирнова Е.А., Хомерики Н.С. Москва : МГМСУ. 2011. 32 с.
4. Камінська О.В. Психологія Інтернет-залежності: монографія. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 339 с.
5. Котова С.С., Хасанова И.И. Взаимосвязь Интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи. *Образование и наука*. 2017. Том 19. № 4. С. 146–168.
6. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Прокофьева А.В., Портнягин В.Н., Барышевская М.В. Ценностно-смысловая сфера у подростков с Интернет-зависимым поведением. *Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание*. 2016. № 4. С. 258–263. URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2016-4/7-5.pdf> (дата звернення: 20.06.2021).
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. Москва : МЕДпресс, 2001. 432 с.
8. Плохих В.В. Акимов С.К. Особенности реализации когнитивных процессов у Интернет-аддиктов. *Психологический журнал*. 2014. Т. 34. № 3. С. 58–67.
9. Психологические аспекты профилактики Интернет-рисков у подростков : учебно-методическое пособие / Авт.-сост.: Чурсинова О.В., Ярошук А.А. Ставрополь : СКIRO ПК и ПРО, 2020. 76 с.
10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара : «Бахрах-М», 2001. 672 с.
11. Турецька Х.І. Психологічні чинники Інтернет-залежності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. Вип. 2 (2). С. 95–104.
12. Чудова Н.В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета». *Психологический журнал*. 2002. Том 23. № 1. С. 113–117.
13. Шаталина М.А. Анализ факторов, влияющих на формирование Интернет-аддикции. *Вестник КГУ. Кострома : Издательство Костромского государственного университета*, 2009. Т. 15. *Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика»*. № 1. С. 188–192.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ MODERN APPROACHES TO THE PROBLEM OF VOCATIONAL WORK

Стаття присвячена проблемі профорієнтації серед учнів та інтегрування нових форм і методів роботи з використанням електронних технологій у цю діяльність. Проблема профорієнтації, безумовно, є громадською, позаяк саме від неї залежить стан суспільства, розвиток ринку праці, зайнятість населення, можливість виявлення талантів і спрямування їх у найбільш сприятливі сфери діяльності. Викладається, що основною проблемою профорієнтаційної роботи є подолання або зведення до мінімуму виникаючих протиріч, які існують між об'єктивними потребами суспільства в достатній і збалансованій кадровій структурі і суб'єктивними професійними бажаннями і прагненнями молоді, яка не може або не хоче підлаштуватися під реальні сьогодення. Розглядаються стратегії професійного вибору і освітні траєкторії старшокласників у разі реалізації професійного вибору. Пропонуються основні напрями профорієнтаційної роботи зі старшокласниками. Акцентовано на неготовності старшокласників до свідомого вибору професії, а саме особистісній, емоційній, інформаційній. Наведено результати дослідження професійного самовизначення старшокласників. Результати досліджень, проведених Центром психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, показують, що значна частина випускників шкіл не має сформованих планів професійного самовизначення і не робить усвідомленого вибору професії. Розглянуто, що сучасними інноваційними формами профорієнтації є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, професійні проби, «Один день з життя студента», рекламна інформація, сайт закладу освіти. Виявлено, що не менш важливим є формування у старшокласників комплексу «м'яких навичок» (soft skills), необхідних для успішного самовизначення.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, старшокласники, сучасні підходи, самореалізація, самовизначення, заклади вищої освіти.

The article is devoted to the problem of vocational guidance among students and the integration of new forms and methods of work with the use of electronic technologies in this activity. The problem of career guidance, of course, is public, as it depends on the state of society, labour market development, employment, the ability to identify talents and direct them to the most favourable areas of activity. It is stated that the main problem of career guidance work is overcoming or minimizing the contradictions that exist between the objective needs of society in a sufficient and balanced staff structure and the subjective professional desires and aspirations of young people who cannot or do not want to adapt to today's realities. Strategies of professional choice and educational trajectories of high school students in the implementation of professional choice are considered. The main directions of vocational guidance work with high school students are offered. Emphasis is placed on the unpreparedness of high school students for a conscious choice of profession, namely personal, emotional, informational. The results of the study of professional self-determination of high school students are presented. The results of a study conducted by the Centre for Psychological Diagnosis and Training Technologies "Insait" Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University show that a significant number of school graduates do not have established plans for professional self-determination and do not make informed choices. It is considered that modern innovative forms of career guidance are the use of information and communication technologies, professional tests, "One day in the life of a student", advertising information, the site of the educational institution. It was found that it is no less important for high school students to form a set of "soft skills" necessary for successful self-determination.

Key words: career guidance work, high school students, modern approaches, self-realization, self-determination, institutions of higher education.

УДК 37.017:331.548
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.15>

Кочубей Т.Д.

д.пед.н.,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Міщенко М.С.

к.психол.н.,
доцент кафедри психології
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Одне із завдань сучасної освіти – підготовка молоді до вибору професії і успішного здійснення професійної діяльності у дорослому житті. На кожному етапі освіти ця функція тісно пов'язана з іншими напрямками соціалізації учнівської молоді – навчанням і вихованням. Однак чомусь ефективність тільки системи професійної освіти (закладів вищої освіти та коледжів) заміряють за якістю професійної підготовки і кількістю випускників, працевлаштуванням за фахом після закінчення закладу освіти.

Усвідомлений вибір молодими людьми своєї майбутньої професії є одним з важливих рішень, багато в чому визначає їхню подальшу життєву стратегію, а також чинить можливий вплив на їхню подальшу діяльність і якість життя. Швидко змінюваний світ, глобалізація, зростання рівня конкуренції на ринку праці,

відмирання «старих» і поява нових професій – це та реальність, для орієнтації в якій необхідні відповідні знання та навички. Нині у світі спостерігається посилення вимог ринку праці до рівня професійної підготовленості кадрів, і це призвело до того, що суспільство все частіше і частіше порушує питання про проблеми профорієнтації молоді. Тому усвідомлений підхід до вибору майбутньої спеціальності виступає як індикатор розуміння соціальної і професійної ролі у суспільстві.

Розвиток та самореалізація молоді є безумовною суспільною цінністю. Запровадження комплексної професійної орієнтації має стати одним з інструментів для реалізації цілей і завдань сталого розвитку України на період до 2030 року в напрямках «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти

та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх» та «сприяння поступальному, всеохоплюючому та сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх» [3, с. 7].

Окреслимо наукові результати, отримані іноземними фахівцями, зокрема: Дж. Голланд (США) створив систему професійної орієнтації молоді; С. Фукуяма (Японія) розробив систему професійних проб для учнів; науковці Німеччини Х. Арімонд, Л. Буссхофф, Е. Ваннак, В. Герцог, С. Декен, Х. Дібберн, А. Лумпе, Б. Майер, М. Ноєншвандер, Г. Ратчинські, К. Шобер, Ф. Штрук, Й. Шуді та інші обґрунтували і впроваджують систему професійної орієнтації у навчальних закладах різного типу; науковці Російської Федерації Л. Мітіна, М. Пряжніков, М. Чистяков, С. Чистякова, Г. Резапкіна, Н. Родичева, В. Сахарова розробили низку профорієнтаційних методик та запровадили у навчально-виховний процес профорієнтаційні курси.

Мета статті – проаналізувати сучасні підходи до проблеми профорієнтаційної роботи.

Актуальність профорієнтації як суспільної проблеми викликана необхідністю подолання протиріч між потребами суспільства і професійними спрямуваннями молоді.

Професійна орієнтація – це узагальнене поняття одного з компонентів загальнолюдської культури, що виявляється у формі турботи суспільства про професійне становлення молодого покоління, підтримки і розвитку його потреб, інтересів, нахилів та здібностей. Вона покликана допомогти кожному з молодих людей у його професійному самовизначенні. Своєю чергою професійне самовизначення – це результат свідомого і самостійного вибору молодою людиною своєї майбутньої професії в умовах ринку праці [1].

Натепер здебільшого випускники шкіл мають слабе уявлення про свою майбутню професію, а також про знання і навички, які їм потрібні. Це призводить до того, що люди розчаровуються у вибраній ними професії або все життя працюють не на своєму місці, або йдуть отримувати іншу спеціальність. В обох випадках люди витрачають кілька років свого життя на здобуття освіти, яка не виправдовує їхніх очікувань. У результаті фахівець має 2–3 дипломи, але при цьому не може знайти роботу.

Неправильний вибір свого професійного спрямування також позначається на неправильному і неусвідомленому виборі закладу вищої освіти і подальшої професії.

Напрями профорієнтаційної роботи можна розділити на дві групи:

– профілактику професійного становлення особистості, коли в міру можливого виникнення проблем старшокласників готують до

подолання труднощів у професійному самовизначенні;

– оперативну допомогу у вирішенні проблеми, коли особистість відчуває труднощі, зумовлені невпевненістю, некомпетентністю, а також пасивністю і безпорадністю, внутрішніми перешкодами, що заважають вибрати заклад вищої освіти або отримати місце роботи і зберегти його за собою [4].

Проблеми профорієнтації зростають, але і розширюються її можливості. Завдання всіх фахівців, що працюють у цьому напрямі, полягає в підвищенні мотивації учнів до самостійного професійного самовизначення. Тут можуть допомогти інформаційно-комунікаційні технології. Бурхливо розвивається комп'ютерна техніка, Інтернет є реальним ресурсом для оновлення форм і принципів профорієнтаційної роботи.

На думку Г. Черушева та А. Синякова, нині поширюється досвід профорієнтаційної роботи ЗВО та шкіл із застосуванням сучасних інформаційних технологій, мультимедійного обладнання, створення сторінок у соціальних мережах тощо. Це урізноманітнює інформаційні джерела, дає змогу абітурієнтам ознайомитися з усіма новинами і подіями, що відбуваються у ЗВО, своєчасно отримати консультацію, взяти участь у інтелектуальних та культурно-творчих заходах, конкурсах, олімпіадах, які пропонує навчальний заклад [5, с. 109].

Найважливішим етапом професійного самовизначення людини є професійна адаптація. На цьому етапі виявляються недоліки попередньої професійної орієнтації і професійної підготовки, здійснюється процес формування нових установок, потреб, інтересів у сфері праці та, нарешті, виявляється, наскільки життєві плани виявилися реальними. Тому адаптація є своєрідним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи з молоддю [2].

Використання інформаційних технологій у профорієнтаційній діяльності забезпечує вільний доступ до інформації, що зацікавить, активізує інтерес молоді до комп'ютерних технологій:

– допомагає формувати готовність до самостійного аналізу своїх основних нахилів та здібностей;

– дає можливість орієнтовно виявити свої особистісні та професійні інтереси і схильності;

– формує уявлення про професію як найважливіший вигляд соціальної діяльності сучасної людини, про ті вимоги, які професія висуває людині;

– допомагає задати собі життєві та ціннісні орієнтири.

Таким чином, сучасний підхід до організації профорієнтаційної роботи зі старшокласниками пов'язаний з необхідністю розвитку засобів продуктивного навчання на творчій,

пошуково-дослідницькій основі, що безпосередньо пов'язано з необхідністю активної інформатизації навчального процесу, підвищення ІКТ-компетенції учнів як інформаційної основи їхнього професійного самовизначення, використання переваг Internet для творчого пошуку наукової інформації і активного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Насамперед для організації профорієнтаційної роботи необхідно розробити форми і методи соціального партнерства вишу із загальноосвітніми школами, установами середньої професійної освіти, з центрами зайнятості населення та потенційними роботодавцями з питань професійного самовизначення молоді. Крім того, необхідно використовувати сучасні інноваційні технології та забезпечити вільний доступ учнів і студентів до інформаційних профорієнтаційних ресурсів.

Комплексно вирішувати завдання професійного самовизначення допомагає мережа Internet. Це можуть бути сайти ЗВО, центрів зайнятості населення, підприємств і організацій, де концентрується інформація про спеціальності вишів, профілі бакалаврату, підготовку в магістратурі, професії і можливості працевлаштування, підвищення кваліфікації у системі додаткової професійної освіти. У Internet досить багато інформації про рейтинги навчальних закладів, затребуваність їхніх випускників, форуми, де розгортаються дискусії про якість освіти.

Натепер більшість освітніх установ мають власні сторінки в Internet, і знайти їх буває досить просто за допомогою відомих пошукових систем або по базах даних на освітніх порталах. Використання глобальної мережі різко підвищує увагу молодих людей до освітніх установ, збільшує інтерес до профорієнтації загалом. Наявність власного сайту (Web-сторінки, web-ресурсу) дозволяє установі оперативно надавати інформацію, обмінюватися досвідом з колегами, проводити конференції (відеоконференції), здійснювати зворотний зв'язок, публікувати пресрелізи та проводити рекламні акції. В перспективі можливе створення електронної енциклопедії, «музеїв профорієнтації», проведення різних заходів безпосередньо в мережі. Саме на персональному сайті освітнього закладу можна дізнатися найбільш докладну і достовірну інформацію про правила прийому, спеціальності, додаткові освітні послуги та інше.

Серед основних рекламних заходів, що проводяться вишами, можна виділити такі як: розробка, видання та перевидання інформаційно-реklamних матеріалів (буклетів, електронних презентацій, відеороликів) для абітурієнтів з інформацією про ЗВО і спеціальності професійної підготовки. Рекламна інформація (наочні форми агітації у вигляді афіш, оголошень, відеороликів з інформацією про діяль-

ність вишу і спеціальності) також розміщується у соціальних мережах, які є популярними нате-пер у молодіжному середовищі.

Використання цих ресурсів допомагає молодим людям та їхнім батькам визначитися з вибором майбутньої професії. Також є можливість організації різних профорієнтаційних заходів, так чи інакше пов'язаних із застосуванням технічних новинок у школах.

Завдяки застосуванню ІКТ освітні установи можуть проводити конкурси серед майбутніх дизайнерів, архітекторів, педагогів, психологів, програмістів тощо з метою виявлення та підтримки талановитої молоді в галузі вибраної сфери діяльності, пропагуючи тим самим можливість інформатизації в тій чи іншій професії.

Особистісна, емоційна, інформаційна неготовність старшокласників до свідомого вибору професії є однією з головних причин. Це підтверджують результати соціологічних і психологічних досліджень, проведених останніми роками Центром психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інсайт» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, які говорять про те, що значна частина випускників шкіл не має сформованих планів професійного самовизначення і не робить усвідомленого вибору професії, їх вибір не ґрунтується на знаннях про свої здібності і можливості, особистісні особливості.

На питання про те, що знають учні про свою майбутню професію, отримані такі відповіді:

- знають усе – 8%;
- знають досить багато – 42%;
- знають, але не досить – 43%;
- не знають нічого – 7%.

Тобто 50% респондентів не володіють достатньою мірою інформацією про свою майбутню професію, тому виникає необхідність ознайомлення з нею.

На питання «Хто або що вплинуло на професійний вибір респондентів?» отримані такі відповіді:

- батьки і близькі родичі – 46%;
- друзі і знайомі – 10%;
- засоби масової інформації – 23%.

На питання про те, яку вони хотіли б отримати освіту (домагання в сфері освіти), отримані такі відповіді:

- повну середню освіту – 3%;
- професійну освіту – 22%;
- вищу освіту – 75%.

На питання «Яка посада була б для тебе достатньою?» отримані такі відповіді:

- робочий – 6%;
- службовець – 6%;
- керівник відділу – 19%;
- керівник підприємства (фірми) – 33%;
- керівник галузі – 6%;
- не змогли відповісти – 30%.

Важливим питанням на часі є: як активізувати старшокласників, як допомогти їм зорієнтуватися і вибрати свідомо свою майбутню професію. Ми бачимо вирішення питання в комплексному підході до організації роботи із супроводу професійного становлення старшокласників з визнанням особливої важливості психологічного складника цього процесу.

Проведення професійних пробучнів є одним з оптимальних способів організації професійного самовизначення, внаслідок якого учні отримують відомості про елементи діяльності різних фахівців, що дозволяє дізнатися професію зсередини. При цьому учні на власному досвіді дізнаються про свої індивідуальні якості і здібності, а головне, можуть самі співвіднести свій природний і накопичений потенціал до вимог конкретної практичної діяльності в різних сферах праці. Метою проходження кожним школярем циклу професійних проб є не тільки вибір конкретної професії, яка виявилася найбільш близька і цікава у разі занурення в неї. Не менш важливе завдання – формування у старшокласників комплексу «м'яких навичок» (Soft Skills), необхідних для успішного самовизначення: здатність оцінювати успішність своєї діяльності, «себе в професії» і якість продукту, створеного в ході професійних проб; готовність обґрунтованого вибору; вміння бачити прогалини у своїх знаннях, навичках та особистих якостях, які необхідно доопрацювати, щоб успішно навчитися і працювати у вибраній сфері діяльності.

Також сучасним підходом профорієнтаційної діяльності є «Один день з життя студента», де старшокласники можуть дізнатися багато цікавого про студентське життя, відвідати лекції, семінари та спортивний зал, побувати в лабораторіях і наукових центрах, взяти участь у цікавому заході закладу вищої освіти.

На нашу думку, рання профорієнтація учнів передбачає впровадження нестандартних прийомів:

- запрошення для бесіди відомих у своїй професії людей;

- запрошення дітей до участі в майстер-класах у навчанні, наприклад на ювеліра, художника, музиканта чи гончаря та ін.;

- використання ігрових методів (екскурсії в популярні нині міста професій, рольові ігри). Профорієнтаційні ігри дозволяють за допомогою моделювання та імітації процесів вийти на аналіз і вирішення важких практичних проблем, забезпечити формування культури мислення, управління, підвищення майстерності спілкування. Важливо підтримувати інтерес.

Учням важливо спробувати, відчути себе в тій чи іншій ролі;

- шкільні конкурси на базі області та країни, дослідницька діяльність в шкільних гуртках, де діти мають можливість поглиблено вивчити хімію або астрономію, доторкнутися інтелектуально до таїнства права або вишити тонкий малюнок.

Таким чином, правильно вибрана професія сприяє задоволеності процесом праці та її результату, дає можливість максимального прояву творчості, кращого емоційного настрою, більш повного здійснення своїх життєвих планів. Ефективність професійної орієнтації учнів багато в чому залежить від правильно вибраного підходу до організації профорієнтаційної роботи в освітньому закладі. Дуже важливо, щоб кожна людина правильно вибрала свою майбутню професію з урахуванням індивідуальних особливостей, які виражені в її фізичному розвитку, інтересах, схильностях, характері, темпераменті. Впровадження інформаційних технологій у таку найважливішу сферу розвитку особистості, як вибір майбутньої професії, допомагає істотно підвищити ефективність профорієнтаційної роботи.

На нашу думку, сучасними інноваційними формами профорієнтації є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, професійні проби, «Один день з життя студента», рекламна інформація, сайт закладу освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка програми підвищення ефективності професійного самовизначення старшокласників для психологів загальноосвітніх шкіл.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васенкина С.Н. Концепция профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных учреждений в современных условиях. *Гуманитарные научные исследования* (электронный журнал). 2015. № 11. URL: <https://human.snauka.ru/2015/11/13082>.
2. Грищенко В.И. Концепция компетентностного подхода и профильное воспитание в школе. *Высшее образование сегодня*. 2008. № 2. С. 81–84.
3. Професійна орієнтація у новій українській школі. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/konceptczija-profori%D1%94ntaczii%CC%88-dlyagromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf.
4. Пряжников Н.С. Активизирующая профконсультация: теория, методы. Москва, 2015. 494 с.
5. Черушева Г.Б., Синяков А.В. Актуальні проблеми профорієнтаційної роботи закладів вищої освіти: соціально-економічний контекст. *Статистика України*. 2020. № 2–3. С. 107–116.

ВИКОРИСТАННЯ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ В ПСИХОТЕРАПІЇ ПРИЙНЯТТЯ СЕБЕ Й НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ НА ПРИКЛАДІ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

THE USE OF THE AUTHOR'S FAIRY TALE IN PSYCHOTHERAPY OF SELF-ACCEPTANCE AND THE WORLD AROUND US ON THE EXAMPLE OF DIFFERENT AGE GROUPS

У статті розглядається роль авторської казки та її використання в роботі з клієнтами з метою взаємодії на рівні ціннісного сприйняття власної особистості й переосмислення ситуації та життя загалом. Також приділяється увага трансформації відносин з оточуючими з менш конструктивних до більш сприятливих для якісного спілкування й розуміння потреб інших. Мета статті – запропонувати авторські казки для можливості усвідомлення відповідальності за власне життя, звернення до внутрішніх резервів, прийняття себе та несприятливої на перший погляд ситуації, а також проробки й прийняття старості, хвороби і смерті. Треба додати, що метод роботи з казкою спрямовано на несвідомий рівень сприйняття, а також на емоційний рівень, тож переробка інформації, яка вкладається в авторську казку, залежить від конкретних подій, які нині відбуваються в житті окремої людини.

Актуальність створення авторської казки полягає в тому, що в умовах невизначеності, страху хвороби і смерті, як власної, так і рідних, соціальної ізоляції та різкого зменшення контактів, фінансової невизначеності й невпевненості в собі саме казкотерапія може стати пусковим механізмом до переосмислення особистості та життя в нових умовах. У фокусі статті – три авторські казки, створені для різних вікових груп (діти, підлітки й дорослі). Нами запропоновано авторські казки для терапії таких ключових життєвих проблем, як відсутність розуміння мотивів поведінки іншого та його особливостей («Горіховий дощ»), невідповідність стандартам і вимогам оточуючих («Жила-була Картина») в стан хвороби, смерті, самотності («У любові без самотності»). Нами створено казки, які б не тільки враховували вікові групи, а й порушували та допомагали трансформувати ключові проблеми, найбільш актуальні саме для цих вікових категорій.

Ключові слова: казкотерапія, метод психологічної допомоги, авторська казка, емоції, трансформація, переосмислення.

The article considers the role of the author's fairy tale and its use in working with clients in order to interact at the level of value perception of one's own personality and rethink the situation and life in general. Attention is also paid to the transformation of relationships with others from less constructive to more favorable for quality communication and understanding the needs of others. The purpose of this article is to offer author's tales for the possibility of realizing responsibility for one's own life, turning to internal reserves, accepting oneself and a seemingly unfavorable situation, as well as working out and accepting old age, illness and death. It should be added that the method of working with a fairy tale is aimed at the unconscious level of perception, as well as the emotional level, so the processing of information embedded in the author's tale depends on specific events that currently occur in an individual's life.

The urgency of creating an author's fairy tale is that in conditions of uncertainty, fear of illness and death, both own and family, social isolation and a sharp decrease in contacts, financial uncertainty and self-doubt, fairy tale therapy can be a trigger for rethinking personality and life in new conditions. The focus of the article is three author's fairy tales created for different age groups (children, teenagers and adults). We have proposed author's tales for the treatment of such key life problems as lack of understanding of the motives of another's behavior and its features ("Nut Rain"), inconsistency with the standards and requirements of others ("Once upon a time there was a picture") and illness, death, loneliness («In love without loneliness»). We have created fairy tales that would not only take into account age groups, but also raise and help transform key issues that are most relevant to these age groups.

Key words: fairy tale therapy, method of psychological help, author's fairy tale, emotions, transformation, rethinking.

УДК 316.061.213(477.72)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.16>

Лазоренко Т.М.

к.психол.н.,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Любіченко М.О.

студентка IV курсу за спеціальністю 053 «Психологія»
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Використання казки – це своєрідний психологічний інструмент для різних вікових груп, який допомагає більш доцільно взаємодіяти зі світом. Метод роботи з казкою є більш спрямованим на несвідомий рівень сприйняття. Саме підсвідомість запускає потрібну програму в поведінці, яка призводить до трансформації поглядів, цінностей і поведінки [3; 4]. Актуальність створення авторської казки в тому, що в умовах невизначеності, страху хвороби і смерті, як власної, так і рідних, соціальної ізоляції та різкого зменшення контактів, фінансової невизначеності й невпевненості в собі казкотерапія може стати пусковим

механізмом до переосмислення особистості й життя в нових умовах.

Ефективність застосування авторської казки в роботі з клієнтами відмічали відомі психологи, як вітчизняні, так і зарубіжні (Е. Берн, Е. Гарднер, Е. Фромм, А. Менегетті, Р. Азовцева, Є. Лисина, М. Осорина, Є. Петрова й інші). Розвитку казкотерапії як самостійному напрямку в психології в країнах пострадянського простору сприяли доктор психології, директор Санкт-Петербурзького інституту казкотерапії Т. Зінкевич-Евстигнєєва, яка запропонувала систему «казкотерапевтичної психокорекції», доктор педагогічних наук

Т. Грабенко, психотерапевт Д. Соколов, доктор медичних наук А. Гнезділов, відомий як Доктор Балу [5, с. 9]. Так, серед функцій психотерапевтичних казок А. Гнезділов виділяє згладжування опору клієнта, актуалізацію подій, що є витисненими, заповнення прогалин індивідуальної історії клієнта та її доповнення, відображення внутрішнього конфлікту, демонстрацію альтернативи сприйняття неоднозначних життєвих подій, формування конструктивної поведінки та нового погляду на ситуацію, нарешті, психотерапевтична казка формує віру в позитивне вирішення проблеми [1, с. 8–9]. Психотерапевт Д. Соколов підкреслює, що казка впливає також і на самого психотерапевта тим, що не тільки пробуджує його творчі сили, а й допомагає розуміти ситуацію клієнта на інтуїтивному рівні, тобто на рівні архетипів і першого враження [3].

У роботі ми намагалися створити авторські психотерапевтичні казки для трьох вікових категорій (діти, підлітки та дорослі), які б не тільки враховували вікові групи, а й порушували та допомагали трансформувати ключові життєві проблеми, найбільш актуальні саме для цих вікових категорій: відсутність розуміння мотивів поведінки іншого та його особливостей, невідповідність стандартам і вимогам оточуючих, стан хвороби, смерті й самотності.

Загального поняття «казкотерапія» не існує, але вирізняють такі:

– це лікування казками, спільне відкриття знань, що живуть у душі та є нині психотерапевтичними;

– це процес пошуку сенсу, розкодування знань про світ і систему взаємовідносин у ньому;

– це процес створення зв'язку між подіями казки та поведінкою в реальності, тобто перенесення казкових смислів до справжнього життя;

– це процес об'єктивізації проблемних ситуацій, активізації ресурсів та потенціалу особистості;

– це терапія казковим середовищем, у якому з'являється нереалізована частина особистості та почуття захищеності й таємничості [5, с. 8].

Основа психологічної проблеми, як підкреслює психотерапевт Д. Соколов, – це незавершеність, тобто людина зупиняється перед тим, що її лякає, і багаторазово повертається до її початку, доходить майже до кульмінації та зупиняється, витісняє та «вистрибує» із ситуації [3]. Якщо ж цю жажливу для клієнта подію пережити, настане гарна кінцівка. Казкотерапія, яка дуже вдало працює саме з несвідомою, витисненою частиною свідомості, допомагає в цьому процесі.

Казкотерапія як напрям практичної психології порівняно з іншими підходами має неба-

гато обмежень: вона працює з різними віковими категоріями, з різними людьми, у тому числі з відхиленнями в розвитку, охоплює різні види життєвих проблем [1, с. 7]. Психотерапевт А. Гнезділов підкреслює, що сучасна казкотерапія має три функції – діагностичну, впливову та профілактичну [1, с. 7]. Що стосується метода під назвою «казкотерапія», то він спрямований на розуміння різних стилів сприйняття, осмисленої позитивної взаємодії зі світом, розуміння причинно-наслідкових зв'язків та усвідомлення власного потенціалу й можливостей індивіда, а також цінності власного життя та внутрішнє відчуття сили й гармонії [1, с. 8–9]. Саме в казках дитина знаходить моделі поведінки, знайомиться з такими поняттями, як добро і зло, розуміє стан речей і закономірності взаємовідносин і подій. Щоб казка допомогла та зробила психотерапевтичний чи психокорекційний вплив на дитину, необхідно дотримуватися певних правил її створення:

– казка має бути зі схожою проблемою, але не прямо відображати її;

– казка має пропонувати альтернативний досвід, який дитина змогла б трансформувати й «побачити» можливості нового вибору;

– казковий сюжет має розгортатися в певній послідовності:

- 1) жили-були;
- 2) раптом одного разу...
- 3) у зв'язку з цим
- 4) кульмінація
- 5) розв'язка
- 6) мораль [4, с. 8–9].

Підліткам і дорослим казкотерапія в емоційному аспекті є ключем до особистісного ресурсу, переосмислення життєвих подій, вчинків і життя загалом [1; 2].

Авторські психотерапевтичні казки

Проблема: відсутність розуміння мотивів поведінки іншого та його особливостей.

Задача: психотерапевтична (проробка травмувальної ситуації), корекційна (модель нової поведінки, навичок будувати відносини, розвиток емпатії).

Завдання: виховувати здатність відчувати і сприймати інших; навчити дитину бути в гармонії з собою та оточуючими.

Вікова категорія: діти старшого дошкільного, молодшого й середнього шкільного віку.

Горіховий дощ

Я знаю, що таке горіховий дощ. Ось я зараз вимовляю цю назву – і одразу ж відчуваю, як простір навколо мене наповнюється трохи гіркуватим запахом молодих горіхів, ще вкритих м'якою зеленою шкіркою і зовсім маленьких. О, яким непередбачуваним є цей таємничий дощ – ніколи не знаєш, коли він почнеться й коли перестане йти. Одне правильно: його потоки обрушуються на тебе не просто

раптово, а саме в той час, коли ти найменше цього очікуєш. Так сталося одного разу з одним зайченям, якого звали Промінчик.

Був найчудовіший, чарівний, прекрасний (мій друже, обери найкраще слово) день. Сонечко світило так ніжно, хмари були такими білими, а вода в потічку такою прохолодною, що хотілося поділитися своїм гарним настроєм з усіма, тому зайченя Промінчик радісно вітав кожного, хто траплявся йому на шляху, – від крихітного жучка до бурої ведмедиці. Промінчик збирав свої улюблені волошки, щоб потім прикрасити фортеці з річкового піску, які він так любив будувати. Погода сприяла цьому милому заняттю, тому, наспівуючи якийсь веселий мотив собі під ніс, малюк попрямував у бік струмка й дуже скоро почув плюскіт води. Тут народжувався струмочок. Зайченя трохи поспостерігав за фонтаном з бризок, які скакали наввипередки, а потім побрів уздовж течії в пошуках найкращого містечка для зведення своїх тендітних фортець.

Промінчик ішов недовго: на потрібний майданчик він натрапив абсолютно випадково, коли обходив якийсь чагарник, що виріс усього в декількох кроках біля струмка, який, утім, уже перетворився на справжню повноводну річку. Зайченя озирнувся – навколо не було анікого, тільки весело плескалися у воді рибки та дзвінко щебетали й пурхали солодкоголосі птиці. Малюк зупинився, обережно поклав букет із волошок трохи віддалік, щоб квіти ненароком не підхопив плин, і підійшов до самої кромки води, потім сів навпочіпки й зачерпнув лапкою жменю мокрогрого річкового піску. Так з'явився перший тендітний фундамент. Потім Промінчик зачерпнув піску ще і ще – майбутня фортеця стала зовсім невисоко підніматися над землею. Зайченя захопився – він творив, він зводив, він створював химерні неймовірні чарівні візерунки з мокрогрого піску, які з'єднувалися в башточки, перетворюючись у казкові фортеці.

Важко сказати, скільки минуло часу перед тим, як Промінчик зупинився, розім'яв трохи затерплі від одноманітної пози плечі й озирнувся. Навколо відбулися помітні зміни: сонце сховалося в небі, наче його не було зовсім, ніби не його промені лоскотали ніс зайченяті ще кілька годин тому, птиці стихли й, мабуть, сховалися; вода в зазвичай спокійній річці стала лютюю і вируючою. Промінчик підняв голову вгору і побачив, що разючі зміни відбулися й у небі: замість ніжних пухнастих хмаринок, по ньому металися сизі хмари. Малюк перевів погляд на свої тендітні фортеці – вони були такими гарними, такими рідними, і такими беззахисними, із синіми волошками, що прикрашали верхівки башточок. Промінчик так і застиг з останньою волошкою в руці, найяскравішою та найгарнішою, її він зби-

рався розташувати на найпочеснішому місці в центрі. І раптом він відчув, що свіже повітря навколо нього наповнилося трохи гіркуватим запахом молодих горіхів, тих, зовсім маленьких, ще вкритих ніжною зеленою шкіркою. Цей аромат лякав зайченя й разом із тим вабив кудись, малюючи розмиті картини минулого, зовсім забуті, як здавалося Промінчику.

І ось він ринув, він обрушився на розгубленого зайченя, цей непередбачуваний горіховий дощ. Він лоскотав йому ніс і вуха, він змушував жмуритися й моргати, але головне – він, здавалося, проникав в саме серце і змушував його сумно стискатися. Промінчик стояв під проливним горіховим дощем і навіть не думав тікати або кудись ховатися. Навіщо – адже на його очах з блискавичною швидкістю танули його фортеці з річкового піску. Ось обвалилися найгостріші піки, ось, у мить ока, високі стрункі башточки стали низькими та широкими, а сині волошки розгублено лежали поряд на піску. Ще секунда – й остання вежа повалена, потоки дощу підхопили брудні сині квіти і стрімко понесли до річки, яка несла їх усе далі. Промінчик стояв і плакав – його сльози змішувалися з горіховими краплями й падали, падали... Йому, безумовно, було шкода фортець, але було щось ще, щось незрозуміле. Він відчував, що йому сумно-сумно, і виною цьому безрадісному стану є горіховий дощ, який так раптово увірвався в чудовий сонячний день. Зайченя щосили стиснув кулачки: «Проклятий дощ!» – закричав Промінчик, – «Ти зіпсував усе! Мої пісочні фортеці! Я так старався! Навіщо?» Зайченя відчував, що він є дуже розлюченим, і чим більше він сердився, тим більше в його пам'яті починала проступати знайома картинка. О, скільки разів він намагався загнати її глибоко всередину, щоб не згадувати. Зайченяті здавалося, що йому вдалося забути... але на жаль.

Промінчик відчув, що струмені горіхового дощу відірвали його від землі, підняли над землею і понесли кудись. Навколо – тільки стіни води. Але ось, нарешті, малюк відчув тепло землі, дощ відступив, як ніби його й не було зовсім. Промінчик подивився на всі боки й жахнувся: те, чого він не хотів згадувати найбільше всього на світі, відбувалося з ним знову. Він ішов по дорозі з величезним букетом квітів. Це був абсолютно чудовий букет: ромашки привітно махали своїми білими пелюсточками, маки гордо червоніли на тлі цих блідих сусідок; тут були фіолетові дзвіночки й маленькі жовті квіточки, назви яких Промінчик не міг згадати. І, звичайно, серед інших квітів виділялися його улюблені небесно-сині волошки. Він радісно ніс букет для матері. І треба ж такому статися, що саме в цей момент назустріч вибігло слоненя, відомий товстун і задирака. «Так-так-так, – примружилось слоненя, – і куди це ти прямуєш?» Промінчик відступив назад, ховаючи свій величезний букет за спиною. «О, тут у нас квіточки!

А ну покажи!» Звичайно, зайченя не поспішало продемонструвати свій букет, а слоненяті кортіло подивитися на квіти ближче, тому кожен став тягнути його до себе. Дуже скоро на землю почали падати різнокольорові пелюстки – і червоні, і білі, і жовті, і сині. Від самого букета залишилися тільки зелені стеблини, неабияк пом'яті й подекуди поламані. Промінчик стояв і плакав, слоненя поспішило сховатися. І, дивлячись на те, що залишилося від квітів, зайченя, нарешті, кинуло стеблинки на траву, як раптом побачив, що серед зелені промайнуло щось синє. Виявилось, що це була єдина квітка, що зберіглася після неприємної зустрічі, – його улюблена волошка. Тоді Промінчик підняв її. Квітка була досить великою та дуже красивою. Цю останню волошку малюк і вручив своїй улюбленій матері. І нічого їй не розповів. Але почуття образи й роздратування залишилося з ним, десь глибоко. Ось яку історію Промінчик безуспішно намагався забути. Ось у який відрізок життя переніс його загадковий горіховий дощ.

Не встигло зайченя змахнути останню сльозу, як знову відчув аромат гірких молодих горіхів, і в цю ж мить струмені дощу підняли його над землею, змиваючи сльози й лоскочачи ніс і вуха. Й ось зайченя знову відчуло щось тверде під ногами. Воно опинилося в кімнаті слоненяті, але той його чомусь не бачив. Промінчик хотів ударити його або хоча б штовхнути, але не зміг: слоненя було ніби в серпанку. До кімнати ввійшла мама-слониха. Вона підійшла до свого сина й обняла його. І раптом Промінчик побачив, що слоненя плаче. «Не плач, малюк. Ми тебе дуже любимо», – сказала слониха й погладила синочка по голові. «Так, але більше мене не любить ніхто, зі мною не хочуть грати, у мене немає друзів. Напевно, тому що я – товстий, і вуха в мене великі, і хобот – он який». І слоненя заридало ще більше. «Та ні, мій милий, ти ж – слон, а слони всі саме такі», – і слониха-мама почала його жаліти. «А сьогодні я хотів познайомитися із симпатичним зайченям. Я знаю, що його звуть Промінчик, – продовжувало, ковтаючи сльози, слоненя, – але він теж не захотів зі мною спілкуватися, а я довго шукати привід для знайомства й, нарешті, знайшов. А вийшло зовсім погано», – з величезних сумних очей слоненяті не переставали литися сльози. Що відбувалося далі, Промінчик не бачив, приголошаний почутим: горіховий дощ раптово підхопив його й досить довго кружляв з ним у повітрі. Нарешті, зайченя почуло плюскіт знайомої річки та відчуло мокрий пісок під ногами.

Промінчик відкрив очі. Погода була чудовою: сонце підморгувало, пташки змагалися у вишуканості трелей, річка текла спокійно, відображаючи блакитне небо з м'якими пухнастими хмаринками. Але головне – фортеці, його фортеці з річкового піску, прикрашені волошками, були неушкодженими. Зайченя

заплющило очі, хитнув головою, розплющив – усе, як раніше. Ніби й не було цього горіхового дощу, що раптово ввірвався своїми потоками в сонячний день. Промінчик на хвилинку замислився, потім раптом зірвався з місця й побіг, стискаючи останню волошку, яка повинна була зайняти найпочесніше місце – у самому центрі головної фортеці.

Промінчик біг і біг, поки, нарешті, не побачив будиночок, у якому жило слоненя. Зайченя нетерпляче подзвонило у дзвінок, про всяк випадок постукало в двері та знову подзвонило. На порозі з'явився розгублений слоник, якого до сьогоднішнього дня Промінчик уважав задіракою. Зайченя простягнуло йому лапку і сказало: «Я – Промінчик, ти, звичайно, це знаєш, але ж ми так і не познайомилися. Я хотів вибачитися за той випадок, коли я не показав тобі букет, – швидко вигукнуло зайченя й додало: – А я навіть не знаю, як тебе звати». «Я – Тобік, – зняквовіло відповіло слоненя, – я радий, що ти прийшов, але я думав, що ти не захочеш зі мною спілкуватися, адже я тоді порвав твій букет». «Це тому, що я поскупився», – посміхнувся Промінчик. «Я, до речі, прийшов запросити тебе подивитися на мої пісочні фортеці. Ти підеш?» «Звичайно», – зрадів Тобік. І вже зовсім скоро Промінчик показував новому другові казкові тендітні фортеці, прикрашені синіми квітами. Слоненя застило в захопленні. «Я не зможу так, – зітхнув він, – адже я такий неповороткий». «Ти – слоненя, усі слони великі, але це не означає, що вони неповороткі! Я обов'язково навчу тебе, і ми будемо будувати фортеці з річкового піску разом! А поки в мене є для тебе особливе доручення» – і Промінчик простягнув Тобікові волошку. Слоненя дуже старанно прикрасило квіткою найпочесніше місце химерної пісочної композиції.

Вони побудували багато красивих фортець, зайченя і слоник. Вони все робили разом, адже вони були справжніми друзями. Іноді Промінчикові здавалося, що в повітрі пахне гіркими молодими горіхами. Він чекав, що почнеться горіховий дощ, так що так дивно змінив його долю. Але дощ не починався, замість цього, мама-зайчиха витягувала з духовки апетитний горіховий пиріг, який так подобався слоненяті.

Проблема: невідповідність стандартам і вимогам оточуючих.

Задача: психотерапевтична (проробка травматичної ситуації), корекційна (сприйняття себе, самоідентифікація).

Завдання: зробити самооцінку стабільною; навчити сприймати критику; навчити бути в гармонії із собою; розуміння своєї ролі та місця в житті.

Вікова категорія: підлітки, юнаки.

Жила-була Картина.

Жила-була Картина. Вона була зовсім юною – її створив молодий художник, він уклав

у неї всю душу й увесь талант; можливо, йому не вистачало досвіду, але, безсумнівно, його творіння вийшло гармонійним, яскравим і свіжим. Картина носила так званий почерк свого творця: у ній було щось легке й неповторне, трохи наївне, але справжнє. Художник розташував творіння на найкращому місці його маленької квартирки. А одного разу він примудрився зібрати грошей на красиву раму, що так чудово відтіняла її. Картині було приємно, що про неї піклуються, вона любила свого творця, їй подобалося спостерігати за тим, з яким запалом і трепетом, з якою серйозністю та благоговінням він створює свої нові роботи. Картина була цілком щаслива, але в неї була одна мрія. Точніше, Мрія з великої літери: вона хотіла стати справжнім Шедевром. Вона бачила, як молодий художник розглядав репродукції великих майстрів, чиї картини по праву вважалися шедеврами. Шедеври були вельми шанобливого віку, горді та небагато-словні. «Їх поважають, ними захоплюються!» – вигукнула дивлячись на них Картина. «Вони – чудові, але я теж, я теж хочу подобається всім!» І вона мріяла, мріяла, мріяла...

Картина була посередньою – і молодий художник це розумів, але він любив її, одну зі своїх перших серйозних робіт. Йому подобався пейзаж, зображений на ній, він згадував, як довго він відшукував цей чудовий куточок, цей «оазис щастя», як він його називав, але виявилось, що такого місця не існувало – і творцеві довелося самому його створити. Одного разу художник прийшов додому дуже жвавий і веселий. Він снував туди-сюди, переглядаючи картини. Потім він складав їх, дбайливо обернувши тканиною, та, нарешті, втомлений і задоволений, він опустився на край дивана. Йому належало організувати свою першу персональну виставку. Він дивився на Картину, яка висіла прямо перед ним, і ніби відчував легкий вітерець, що приносить свіжий запах моря, бачив, як далеко колишуться маленькі хвилі, як лижуть піщаний берег баранці, немов чув крики чайок, що вільно пурхають високо-високо, немов удихав аромат дивовижних рослин, що привертати увагу своєю рідкісною красою, а промені втомленого, але радісного рожево-червоного сонця ніби торкалися його обличчя, плечей, зігріваючи та даруючи спокій і надію. Юний художник посміхнувся, похитав головою, розсіюючи приємну напівдрімоту, устав і підійшов до Картини. Він ще раз посміхнувся думці про те, що, нарешті, виконає її мрію і покаже її іншим. Він трепетно зняв її зі стіни й загорнув у м'яку оксамитову тканину.

Коли Картина, яка мріяла стати Шедевром, нарешті розплющила очі, вона здивовано побачила, що знаходиться в красивому освітленому залі. На сусідніх стінах теж висять картини – роботи її творця. І все ж вона, безу-

мовно, була розташована на найкращому, на найвигіднішому місці. Картина посміхнулася: «Нарешті мене все побачать, будуть стояти та розглядати, і, звичайно, я їм сподобаюся!» Залишилося зовсім небагато часу до відкриття першої персональної виставки молодого художника – вона це відчувала, та її серце тріпотіло від хвилювання й нетерпіння.

Легка приємна музика, шум голосів, що зливаються зі скрипом паркету й вигуками вітання та поздоровлення; багато осіб, зовсім різних – гордовитих, веселих, суворох, замислених, байдужих. Байдужих... Картина зіщулилася, настільки холодними виявилися ці особи, чомусь їх було досить багато, вони її дуже бентежили. Але ось у гулі голосів Картина почала розрізняти окремі слова. «Посередня», – почула вона зліва від себе й, обернувшись на суворий голос, побачила худу статну даму з лорнетом. І, о жах, лорнет був спрямований на неї. «Примітивна», – вторив їй низький глухий голос, володар якого, невисокий пан з рудими вусами, скривився й, ковзнувши по Картині колючим поглядом, повернувся до неї спиною. «Посередня. Примітивна. Посередня. Примітивна. Примітивна. Примітивна», – Картина вже не розуміла, чи чує вона насправді ці жакливі вигуки, що жалять серце, або вони проникли в її свідомість, щоб тепер мучити та знищувати її, але їй було дуже погано. Кожне таке слово, яке звучало, немов відлуння, у її голові, відколювало шматочок її кришталеві Мрії та нещадно розбивало цю чарівну тендітну мрію. Як багато було цих уламків, кожен із них боляче ранив Картину, хоча цього ніхто не бачив.

«Ти, напевно, дуже втомилася, але вже настав ранок, такий гарний, що його треба побачити», – ніжно прошепотів молодий художник, і Картина прокинулася. Уже не було задушливих стін красивого залу, замість цього – мольберт, на якому вона стояла, поряд – її творець із палітрою в руках і з чистим полотном перед ним, а навколо – зелень молоді трави й дерев і приємний запах маленьких диких квіточок, а небо над ними – таке синє, зовсім безхмарне й дуже приємні теплі промені сонця. «Я знав, що тобі сподобається, – посміхнувся художник, – мені здалося, що сьогодні – особливий день, і я вирішив створити щось нове. А без мого улюбленого «оазиса щастя», тебе, мені важче творити». Картина посміхнулася, а художник зробив перший мазок. «І, до речі, я помітив, що вчора ти дуже засмутилася. Напевно, тобі було занадто душно та дуже шумно, а ти в мене – ніжна і вразлива. Я вирішив забрати тебе із собою – нехай дивляться на інші картини й кидають свої колючі фрази на їхню адресу, але ж ти аж ніяк не примітивна або посередня. Напевно, для них, може, навіть для більшості ти – далеко

не шедевр, але тільки не для мене! Навіть не тому що ти – моє дітище; ти – унікальна, неповторна, ти – особлива, а отже, ти є справжнім Шедевром!» Картина довго не могла прийти до тями від радості та здивування. Як їй раніше на думку не спадало, що всім подобається неможливо – не можна бути хорошою для всіх. Але ж можна бути найкращою для обраних, для значущих та улюблених.

Сонечко вже почало хилитися до землі, фарбуючи горизонт рожевим кольором і захоплюючи душу своєю величністю. І саме в цей момент Картина відчула неймовірну радість, їй здалося, що її розкішна рама, дбайливо підібрана її творцем, стала занадто тісною для неї через натовп почуття, яке буквально переповнювало її. І вона не змогла втриматися – вона вийшла за рамки, вона немов стала набагато ширша та глибша. Картина ясно відчула себе справжнім Шедевром, вільним від наносного лушпиння пафосу й суб'єктивних оцінок, від бажання бути визнаною і здаватися досконалою. Вона відчула, що в цей момент стала собою, справжньою та вільною. Вона ожила. А художник захоплено дивився на неї – її полотно, обрамлене рамою, було порожнім, натомість перед творцем відкрився чудовий краєвид. Він відчував легкий вітерець, що приносить свіжий запах моря, бачив, як далеко колишуться маленькі хвилі, як лижуть піщаний берег баранці, чув крики чайок, що вільно пурхають високо-високо, вдихав аромат дивовижних рослин, що привертають увагу своєю рідкісною красою. Це було так чудово! Молодий художник знайшов свій справжній «оазис щастя». У цей самий час промені сонця, що майже зайшло за горизонт, торкнулися його обличчя та плечей, немов огортаючи його хвилю тепла і щастя...

До речі, за свою Картину художник згодом отримав всесвітнє визнання. Її оголосили справжнім Шедевром. Але ані творцеві, ані його творінню це було неважливо. А на питання, де ж тепер його Картина-Шедевр, молодий художник мудро посміхався.

Проблема: *страх старості, хвороби, смерті й самотності.*

Задача: *психотерапевтична (прийняття й проробка травмувальної ситуації).*

Завдання: *екзистенційне осмислення народження, життя, старості, смерті й самотності.*

Вікова категорія: *дорослі.*

У любові без самотності

Це – сумна казка, мій друже. Вона не для того, щоб потішити тебе або зміцнити сили та віру в себе. Вона – про два найбільш хвилюючі й таємничі моменти життя, без яких, власне, неможливе саме життя. Моя казка – про народження та смерть, ці прямо протилежні процеси, немов схід і захід...

У горобиній родині було шумно. Горобець помітно нервував і снував туди-сюди, сюди-туди і знову туди-сюди, сюди-туди. Він давно чекав цього моменту, й ось тепер не міг знайти собі місця від хвилювання. А хвилювання було неабияким – у його коханої дружини ось-ось повинен був з'явитися первісток. До ролі тата Горобець підготувався добре: він вибрав найкраще місце для нового житла, так, щоб неподалік їжі було вдосталь і поряд із цим щоб жодна кішка не змогла знайти сюди дорогу. Він упорядкував гніздо, яке стало дуже затишним, тобто таким, як потрібно для його молоді родини та їхнього майбутнього малюка. Горобець уже кілька разів усе перевірів, неодноразово почистив своє блискуче пір'ячко й тепер в очуванні не знаходив собі місця. А між тим було ще досить темно, досвітній час обіцяв подарувати відмінний весняний день, але поки що цю обіцянку не підкріплював жоден, навіть малесенький промінчик сонця. Усі інші птахи спали, хоча на ще закритих квітках уже з'явилася ранкова роса, ніжно брязкаючи маленькими крапельками; це туман важливо клубочився по землі, насичуючи її своєю прохолодною вологою. Й ось через півгодини радісний світанок розфарбував ранкове весняне небо. Як тільки перший ранній веселий сонячний промінь торкнувся землі, на розкидистому високому дереві в затишному гнізді на світ з'явився довгоочікуваний малюк – Горобець став татом, а його кохана дружина – Горобчиха – мамою.

Вони були дуже непосидючими, ці молоді батьки, напевно, вони робили багато помилок – і у своєму житті, і у вихованні синочка; їм, безумовно, не вистачало досвіду, але ні в якому разі не любові – цим теплим трепетним почуттям їхні маленькі горобині сердечка були пронизані сповна. Малюк запам'ятав чудовий день свого народження, точніше, пам'ятав він його смутно, але це всеосяжне відчуття любові, підтримки та щирої радості батьків він зберіг у найбільш ніжному та затишному куточку свого серця. Потім не раз, у хвилини туги й негоди, це світле почуття раптово виривалося назовні, заповнюючи порожнечу та розсіюючи тривогу...

Горобець розплющив очі. Він укотре згадував своїх батьків і день, у який він з'явився на світ, – із першими світанковими променями. Навряд чи хто-небудь впізнав би в цьому ставному, незважаючи на невеликий зріст, птаху того малюка. Горобець уже встиг прожити великий відрізок свого життя, він і будинок, як годиться, побудував, і привів у нього господиню – чарівну Горобчиху, і, звичайно, у них були гарненькі дітки – веселі та кмітливі. Утім тепер вони вже досить підросли для того, щоб самим замислюватися про свої власні гнізда. Власне, ця обставина й турбувала Горобця,

який розумів, що ще трохи – і діти покинуть батьківський будинок. Проте він так звик чути їхнє веселе щебетання вранці та із задоволенням розповідати їм дивовижні казки на ніч. Але Горобець був мудрим, тому він відпустив кожне своє чадо в нове самостійне життя, як тільки прийшов час. Він боявся цього щемливого відчуття самотності, яке лоскотало його пір'я під самою грудкою, але й воно відступило, поступившись місцем радісному очікуванню тих днів, коли вся родина, що стала ще більшою, збиралася разом. Крім того, виявилося, що й у спорожнілому гнізді не так сумно: у Горобця та його чудової дружини немов почалася друга хвиля закоханості. Горобець, як і в минулі часи, чепурився і кликав її на побачення на старий дах; а його кохана молоділа та гарнішала на очах. Навіть коли вони стали дідусем і бабусею.

Горобець любив удаватися до спогадів. Бувало всядеться він у старе крісло-гойдалку, укутається в теплу ковдру, візьме улюблену книжку та зануриться в спогади. Згадає своїх улюблених батьків, дитячі пустощі, перше кохання й обов'язково мрійливо запитає в Горобчихи: «А пам'ятаєш, люба, як ми познайомилися!» У такі моменти Горобчиха відкидала своє в'язання, зняковіло поправляла окуляри та посміхалася. І вони заново переживали всю гаму почуттів, переносячись, немов за помахом чарівної палички, до часів своєї молодості. Ось і зараз на вулиці накрапував дощ, пожовклі дерева стояли мокрі та похмурі, а в горобиному гніздечку було затишно й тепло. Горобець завернувся до спогадів, а Горобчиха дивилася на нього й усміхалася. Саме в цю щасливу мить у їхній будинок постукала старість. Її присутність відчув Горобець, у якого кольнуло в грудях і перехопило подих. На схвильоване питання дружини, він відповів, що, імовірно, просто трішки втомився. Вона турбувалася, але чоловік був настільки радісним і веселим, що пильність і занепокоєння Горобчихи мало-помалу вляглися.

Осінь була в самому розпалі. Стало досить холодно, але сонячні промені все ще дарували своє світло й хоч якесь тепло землі, що поступово занурювалася в сон. Горобець із Горобчихою повільно прогулювалися по завмерлих алеях, як у дитинстві, штовхаючи ногами жовте листя, яке весело шаруділо у відповідь. Тепло серцець і ніжність почуттів подружжя з лишком заповнювали недолік сонячного тепла навіть найсумніший дощовий день. Утім їм він не здавався похмурим: крапельки дощу, барабанячи по великий парасолі, дарували незвичайні мелодії – то ритмічні, дзвінкі, то спокійні задумливі. Горобець навіть не припускав, що зрілість може бути такою величною. Коли він був ще зовсім молодим, то розумів, що дитинство – веселе й безтурботне, юність – чарівна,

але старість тоді здавалася йому чимось до болю неприємним і непотрібним, вона пригнічувала його своєю неминучістю. Але, на диво, осінь його життя виявилася ласкавою і світлою, набагато глибшою, ніж літо, зі щемливими відгомонами весни.

Одного разу, коли Горобець і Горобчиха вийшли на прогулянку, вони відчували, що повітря стало морозним і свіжим; на калюжках з'явилася тоненька, ледь помітна скоринка льоду, а останній засохлий лист покинув дерево й тепер повільно кружляв, немов прощаючись з осінню та поступаючись дорогою зимі. А Зима не змусила себе довго чекати. Уже наступного дня гордою ходою, неквапливо вона ступила на заснулу землю, оглянула сплячі дерева та привітала застигле біле сонце. Сонце випустило їй назустріч кілька обережних невагомих промінчиків. Один із них сковзнув по дереву, на якому жили Горобець із Горобчихою, зупинився, заглянув у вікно їхнього затишного маленького житла. Горобець прокинувся. Його кохана ще спала, він ніжно поцілував її і подивився у вікно. Там, на вулиці, виразно відчувалася присутність Зими, незважаючи на те що снігу ще не було. Горобець налив собі солодкого полуничного чаю і замислився. У цю ніч він спав неспокійно, чомусь його груди переповнювала туга, а серце калатало трохи злякано. Це було дивно, адже саме сьогодні до них у гості повинні прилетіти улюблені діти та рідні внуки, тобто день обіцяв бути радісним і хвилюючим. Утім, як тільки в гніздечку пролунали веселі голоси перших гостей, тривога вляглася, поступившись місцем щастю. І Горобець раптом зрозумів, що був щасливий усе своє життя з моменту народження. Від почуттів, що переповняли його, у нього запаморочилося в голові. Йому здалося, що він знову опинився в затишному гнізді на розкидистому високому дереві, а його турботливі молоді батьки весело щебечуть, радіючи появі свого первістка.

Горобець прийшов до тями. Він лежав на високій подушці та був закутаний безліччю ковдр. Над ним схилилася втомлена Горобчиха; вона сиділа біля нього всю ніч, дбайливо поправляючи ковдри та занепокоєно стежачи за кожним його подихом. Тепер, на світанку, вона задрімала. З іншої кімнати чулися тихі голоси дітей. Горобець хотів обережно, щоб не розбудити любу дружину, піднятися, але виявилось, що в нього занадто мало сил. Він подивився у вікно – там було похмуро, по небу дуже повільно пливли важкі хмари. І ось одна з них, не витримавши ваги, зітхнула. І в ту ж саму мить Горобець побачив найперший у цьому році сніг. Сніжинки плавно й нерішуче танцювали в морозному повітрі. Вони гладили найвищі верхівки дерев, зсковзували по застарілим дахам, обережно наближаючись до землі. І, нарешті,

найперші боязкі сніжинки торкнулися сплячої землі. Вони обережно опускалися на алею, по якій так часто бродили Горобець із Горобчихою, – і алея ставала чистою та блискучою. Горобець посміхнувся спогадам, і, немов відчувши це, Горобчиха розплющила свої втомлені прекрасні очі. Горобці з таким коханням дивилися один на одного, що в кожного перехопило подих від почуттів. Горобчиха непомітно змахнула сльозу й обняла Горобця. Важко сказати, що саме вона ніжно шепотіла йому на вушко, але від цих слів чоловік весь немов сяяв. Раптом забігли діти та внуки – вони, і всі разом, і по черзі, обіймали главу сімейства. А він усе посміхався. Це добре розглянули сніжинки, які пролітали біля вікна. Швидше за все, вони розповіли про це Зимі, яка нечутно влетіла в гніздечко, у кімнату, у якій на ліжку лежав щасливий Горобець. Вона дбайливо поцілувала його та полетіла. Горобець посміхнувся й відчув, що його повіки стають важкими і його хилить на сон. Він заплющив очі та практично відразу чітко побачив дивний і незвичайний сон.

Йому здалося, що він перетворився в білого метелика й тепер кружляє над землею. Він відчув, що може летіти все догори та догори, набагато вище хмар, навіть найвище самої Зимі, туди, де розпускаються перші весняні бруньки на небачених деревах. Він уже спрямував туди, але раптом його погляд упав на землю. Далеко внизу він побачив маленьку коричневу грудочку, яка немов притягувала його, наче кликала. Білосніжний метелик почав обережно опускатися все нижче й нижче, доки не досяг найвищих дахів. Тоді він побачив, що там, на припорошеній снігом землі, лежить маленький замерзлий горобчик. Його серце ледь

б'ється. Метелик підлетів ближче й обережно сів поруч. Горобчик відкрив очі й посміхнувся. «Ти прилетів до мене, щиро дякую тобі, бо мені так страшно і сумно. Але тепер мене оточує Любов – самотність відступила». А сніг усе падав і падав, укриваючи все навколо блискучим пледом. Білі та пухнасті сніжинки граційно кружляли донизу, а в цей час два білосніжні метелики плавно піднімалися все вище й вище. Вони розповідали сніжинкам про те, як важливо з'явитися на світ, а потім, коли настане час, залишити його в Любові без самотності.

Робота з авторською казкою спрямована на звернення до підсвідомості, вона розкриває внутрішній потенціал клієнта й допомагає йому пережити травмувальні події, сформулювати конструктивну модель поведінки і ставлення до себе, світу й оточуючих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балу). Санкт-Петербург : Речь, 2004. С. 4–11.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. Санкт-Петербург : Речь, 2006. С. 5–135.
3. Соколов Д. Ю. Сказка и сказкотерапия, а еще Лунные дорожки, или приключения принца Эно. 4-е изд., испр. и доп. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2005. С. 5–215.
4. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. Санкт-Петербург : Речь ; Москва : Сфера, 2008. С. 7–11.
5. Черненко М.К. Метод сказкотерапии в работе с детьми и взрослыми : методическое пособие для практикующих психологов, родителей и педагогов. Одесса : Симекс-принт, 2013. С. 7–26.

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ В СТУДЕНТІВ FACTORS OF FORMATION OF INTERNET ADDICTION IN STUDENTS

Стаття присвячена вивченню факторів формування Інтернет-залежності в осіб студентського віку, особливостям перебування особистості в мережі Інтернет і розкриттю феномена в контексті наукових теорій. Особливу увагу приділено розгляду явища як мотиваційно-поведінкового стереотипу, що має негативні наслідки для індивіда та його оточення.

Здійснено спробу аналізу поліфункціональності факторів впливу зовнішнього та внутрішнього середовищ на виникнення адиктивної поведінки. Указано на чотири основні групи, які супроводжують різновид формування залежності, що вивчається. А також на те, що діяльність в Інтернеті приносить задоволення та розслаблення, тобто вони мають позитивний ефект. І цей фактор винагороди збільшує ризик стати залежними.

Висвітлено основні наукові погляди на розгляд теорій формування Інтернет-залежності та їх впливу на суспільство загалом. Визначено, що Інтернет-адикція передбачає нехімічну поведінкову особливість, яка зумовлює регулярну, часту взаємодію «індивід-машина» (комп'ютер-Інтернет), що супроводжується індивідуальним набором характерологічних особливостей індивіда та формується під впливом низки клінічних (фізіологічних), психологічних, міжособистісних та емоційно обумовлених факторів.

Указано на взаємозалежність формування адиктивної поведінки та психологічних розладів особистості: прояв у середовищі; надмірне використання; нехтування навчанням (ефективність роботи в навчальному закладі та продуктивність порушуються через кількість часу, проведеного в мережі); збільшення часу в Інтернеті для досягнення певних почуттів чи настрою; симптоми абстиненції, коли не досягають бажаної кількості часу в Інтернеті; продовження поведінки та споживання в Інтернеті, попри конфлікт з близькими або наслідки на роботі чи в університеті тощо.

Розглянуто особливості профілактичних дій прояву залежної поведінки в студентському віці їй указано на необхідність рамок, що інтегрують фактори на індивідуальному та екологічному рівнях.

Зроблено висновки в системі розгляду психологічного феномена Інтернет-залежності: у послідовній роботі під час профілактики Інтернет-залежності модель фокусується на важливості власника (індивідуальні особливості), агента (характеристики Інтернету) і середовища (тобто соціального впливу та доступності).

Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо в більш розгорнутому вивченні проблеми формування Інтернет-адиктивної поведінки в різних вікових і соціальних групах.

Ключові слова: фактори залежності, адиктивна поведінка, клінічна залежність, психологічні розлади, симптоми адикції.

The article is devoted to studying the factors of the formation of Internet addiction in students, the peculiarities of the individual's presence on the Internet, and the disclosure of the phenomenon in the context of scientific theories. Particular attention is paid to the phenomenon as a motivational and behavioural stereotype that negatively affects the individual and his environment.

An attempt is made to analyze the multifunctionality of factors influencing the external and internal environment, the emergence of addictive behaviour. The four main groups that accompany the type of dependence formation under study are indicated. Furthermore, the activity on the Internet brings pleasure and relaxation – that is, they have a positive effect. Furthermore, this reward factor increases the risk of becoming addicted.

The primary scientific views on consideration of theories of the formation of Internet dependence and their influence on society, as a whole, are covered. It is determined that Internet addiction involves a non-chemical behavioural feature that causes regular, frequent individual-machine interaction (computer-Internet). It is accompanied by an individual set of individual characteristics and is formed under the influence of several clinical (physiological), psychological, interpersonal and emotionally conditioned factors.

The interdependence of the formation of addictive behaviour and psychological disorders of personality is indicated: manifestation in the environment; excessive use; neglect of training (efficiency of work in the educational institution and productivity, are broken because of the amount of time spent in the network); increase the time on the Internet to achieve certain feelings or moods; withdrawal symptoms when they do not reach the desired amount of time on the Internet; continued behaviour and consumption on the Internet, despite conflicts with relatives or consequences at work or university; etc.

The peculiarities of preventive actions of the manifestation of addictive behaviour in the student age are considered, and the necessity of the framework integrating the factors at the individual and ecological levels is pointed out.

Conclusions are made in the system of consideration of the psychological phenomenon of Internet addiction – the sequence of work in the prevention of Internet addiction, and the model focuses on the importance of the owner (individual characteristics), agent (characteristics of the Internet) and environment (i.e. social impact and accessibility). We see further consideration of this problem in a more detailed study of the formation of Internet addictive behaviour in different age and social groups.

Key words: dependence factors, addictive behaviour, clinical dependence, psychological disorders, addiction symptoms.

УДК 159.9.07+316.6+616.89
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.17>

Лукашук С.Ю.

асистент кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін
КЗВО «Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради

Мережа Інтернет, що стала частиною системи життєдіяльності сучасної особистості, є водночас засобом для отримання великої кількості інформації та важливим інструментом для спілкування з іншими суб'єктами соціальної взаємодії. Поява смартфонів і легкий доступ до

Інтернету має багато переваг. Однак у психологів виникає занепокоєння щодо такої простоти доступу та соціальних мереж, особливо для підлітків і феномена – Інтернет-залежності.

Залежність від Інтернету стає загально-визнаною проблемою, яка може вимагати

професійного вивчення та втручання. Відсутність консенсусу щодо визначення меж висвітленої теми породжує науковий інтерес до вивчення передумов, причин, особливостей і факторів, що зумовлюють формування психологічного явища. Загалом така поведінкова особливість визначається як надмірне використання Інтернету, що супроводжується відмовою, терпимістю та негативними наслідками для особистості на її оточення.

Поліфункціональність Інтернету може сприяти розвитку Інтернет-залежності: цифровий світ пропонує майже необмежені можливості, які доступні цілодобово, і впливає на емоційні й соціальні аспекти, які також відіграють певну роль при використанні ресурсу. Основний уміст чи діяльність усередині соціальних мереж сприймаються як приємні та можуть використовуватися для відволікання від проблем чи неприємних дій.

Залежність від Інтернету, що є поширеною проблемою серед студентів університетів і коледжів, чинить негативний вплив на когнітивне функціонування особистості та призводить до зниження рівня успішності в навчанні, а також може спричинити формування невротичних станів і стресу індивіда.

Психологи стверджують, що, як і при інших залежностях, утаєвається, що сукупність різних факторів відіграє певну роль у розвитку Інтернет-адикції. Під час гри, серфінгу або спілкування в чаті часто виникає відчуття контролю й успіху. Діяльність в Інтернеті приносить задоволення та розслаблення, тобто вони мають позитивний ефект. І цей фактор винагороди збільшує ризик стати залежними. Крім того, особа часто відчуває вдячність і визнання в соціальних мережах або ролевих іграх, що створює ефект належності.

Особливості проходження студентського періоду значною мірою впливають на розвиток індивіда й можуть визначати його установки та поведінку надалі. Підвищується ризик емоційних криз, які часто супроводжуються зміною настрою, періодами тривоги й депресивної поведінки, з якими деякі особи намагаються боротися шляхом відступу, уникнення будь-яких широких соціальних контактів, агресивних реакцій і поведінки, що викликає звикання. У цей період студенти є надзвичайно вразливими та сприйнятливими, їхнє формування прихильності до Інтернету буде слугувати як форма звільнення, що надалі може призвести до залежності. Отже, аналіз факторів формування Інтернет-залежності забезпечує практичність надання допомоги в цій формі деструкції.

За останні роки проведено низку досліджень з метою виявлення факторів, пов'язаних із залежністю від Інтернету. У першій групі задокументовані особисті фактори ризику,

як правило, психологічні фактори. Сюди входять депресія (S. Kratzer, U. Hegerl), тривога (R. Davis), агресія (N. Dowling), імпульсивність (S. Caplan) і низька самооцінка (A. Winkler). Серед багатьох особистих факторів ризику Інтернет-залежності депресія, агресія та імпульсивність становлять особливий інтерес через їх зв'язок з іншими клінічними підтипами. Депресія пов'язана з емоційною вразливістю або внутрішніми проблемами, а агресія та імпульсивність – із зовнішніми проблемами – розладом гіперактивності з дефіцитом уваги, які, як відомо, збільшують ризик розвитку Інтернет-залежності (S. Byun, C. Ruffini, J. Mills, A. Douglas). Z. Demetrovics у наукових експериментах виявив, що особи з вищим рівнем депресії є більш вразливими до розвитку наркоманії в Інтернеті. Лонгітудне дослідження автора також підтвердило, що депресія є позитивним предиктором підліткової залежності від Інтернету (K. Young, E. Griffin-Shelley, A. Cooper). Імпульсивність – ще одна психологічна риса, яка позитивно пов'язана з Інтернет-залежністю. Автор розглядає співвідношення між високою імпульсивністю й залежністю від Інтернету серед підлітків (J. Grohol).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз факторів формування Інтернет-залежності в студентів; висвітлити основні положення наукових публікацій з указаної теми, систематизувати їх, указати на систему виявлення проблеми.

Відповідно до зазначеної мети, визначено такі завдання:

1. Проаналізувати особливості й закономірності факторів, що впливають на формування Інтернет-залежності.
2. Указати на взаємозалежність формування адиктивної поведінки та психологічних розладів особистості.

3. Висвітлити особливості профілактичних дій прояву залежної поведінки в студентському віці.

L. Jelenchick розглядає Інтернет-залежність як нехімічну поведінкову особливість, яка передбачає регулярну, часту взаємодію «індивід-машина» (комп'ютер-Інтернет), що обумовлюється індивідуальним набором характерологічних особливостей індивіда та формується під впливом низки клінічних (фізіологічних), психологічних, міжособистісних та емоційно-обумовлених факторів [14, с. 296–301].

Дослідження С.С. Frangos показали, що Інтернет-адикція пов'язана з різними факторами – клінічними та пов'язаними з хімічною залежністю, такі як: безсоння, розлад уваги та симптоми гіперактивності, сексуальна неактивність, низька самооцінка, невдачі в навчанні, куріння, потенційні звикання до

особистих звичок, уживання алкоголю чи кави, наркотиків [4, с. 51–58].

Біологічна схильність до залежностей також може бути фактором, що сприяє виникненню проблеми. Якщо індивіду притаманні адиктивні прояви, рівень дофаміну та серотоніну може бути дефіцитним порівняно із загальною популяцією. Цей хімічний дефіцит може формувати потребу в участі в більшій кількості поведінкових актів для отримання реакції насолоди порівняно з особами.

D. Kuss указує, що доступність і соціальні мережі є двома з кількох аспектів розвитку звикання. Залежність від Інтернету розглядає як поведінкову проблему дорослих, яка замінює інші види асоціальної поведінки, адже поведінкові залежності діють за модифікованим принципом класичної моделі наркоманії [8, с. 3528–3552].

G.M. Miele, S.M. Tilly, використовуючи напрацювання D. Kuss, стверджують, що існує тенденція до множинної залежності індивіда від звичних речовин, таких як: алкоголь і сигарети, від таких видів діяльності, як використання Інтернету, азартні ігри, фізичні вправи й телебачення. Ключовим фактором як моделей залежності від речовин, так і поведінки є концепція психологічної адикції, за якої не відбувається ніякого фізіологічного обміну [18, с. 22].

Аналіз вищезазначених наукових поглядів дає змогу вказувати на те, що студенти коледжів та університетів особливо схильні до розвитку залежності від Інтернету, а також те, що клінічна залежність може підкріплюватися такими особливостями студентського середовища:

- доступністю часу;
- простотою використання;
- психологічними та розвивальними особливостями студентського віку;
- обмеженим наглядом батьків або його відсутністю;
- відходом від тривоги, спровокованої іспитами.

Отже, клінічні фактори розвитку адиктивної поведінки в цьому віковому проміжку мають просторово-часове підкріплення, що зумовлює виникнення явища.

Наступною групою факторів, що викликають прояви залежної поведінки, є психічні захворювання: депресія, тривожність і психологічний дистрес. Це може базуватися на застосуванні загальної основи теорії деформацій, згідно з якою негативні емоції, які є вторинними для депресії, тривоги та психологічних переживань, будуть позитивно пов'язані з Інтернет-залежністю [11, с. 158].

Дослідження показали, що у 86% відсотків Інтернет-залежних студентів є інший психічний розлад. Найпоширенішими з них були депресія, інша форма наркоманії (наприклад,

алкогольна залежність) і розлад уваги з гіперактивністю (СДУГ). Соціальна тривожність і розлади особистості також часто співіснують із залежністю від Інтернету.

Уважається, що залежність від Інтернету може бути як наслідком, так і причиною інших психічних захворювань: проблеми психічного здоров'я можуть збільшити ризик Інтернет-залежності, адже, з одного боку, постійне використання мережі може бути спробою уникнути проблем або соціальних конфліктів, з іншого боку, надмірне використання Інтернету збільшує ймовірність подальших психологічних проблем.

S. Gedam відмічає, що під час розвитку та поглиблення проявів адиктивної поведінки щодо перебування в мережі особистісний фокус переходить від діяльності на очікуваний результат – покращення психоемоційного стану індивіда. Цей процес набуває значення через несвідомий складник, оскільки вона має функцію для відповідної особи: час, проведений в Інтернеті, стає самолізуванням [5, с. 305].

G. Andrews відмічає, що залежність пов'язана з депресією, соматизацією та обсесивно-компульсивними розладами. Виявляє, що параноїчні ідеї, ворожість, тривожність, депресія, міжособистісна чутливість і нав'язливо-компульсивні середні показники вищі в осіб із високими показниками Інтернет-адикції, ніж у тих, хто не має таких поведінкових розладів [1, с. 494–497].

Можливість створення нової ідентичності підкріплює потребу перебувати всередині «створеного ними світу»; така діяльність провокує підвищення рівня самооцінки, має корисний ефект і формує тенденцію «індивідуальної потреби» проводити більше часу у «віртуальному просторі».

S. Treshchenko, E. Kasparov визначають, що міжособистісні зміни сприяють залежності від Інтернету. Науковці пояснюють залежність від Інтернету з точки зору труднощів комунікативних процесів і вказують на роль складників, пов'язаних із сім'єю та навчальним закладом у контексті залежності від Інтернету серед студентів. Виявлено, що конфлікт із батьками, функціонування сім'ї та стійкість сім'ї впливають на залежність від Інтернету [12, 62]. Внутрішньосистемні складники, такі як: підтримка вчителя та ставлення до шкільного життя, також пов'язані із залежністю молодих людей від Інтернету. Відсутність необхідних підкріплень може провокувати розлад комунікативної залежності: передбачуваний розлад поведінки, пов'язаний із необхідністю постійного спілкування з іншими індивідами, навіть коли для цього немає практичної потреби. Таке психологічне порушення пов'язують із залежністю від Інтернету [12, с. 62]. Користувачі

стають залежними від соціальних елементів Інтернету, таких як Facebook і YouTube, індивідуального або групового спілкування у формі соціальної підтримки, стосунків і розваг. Однак втручання в цю діяльність може призвести до конфлікту й почуття вини. Цей вид адикції називається проблемним використанням соціальних мереж.

Також проблеми міжособистісної взаємодії можуть викликати залежність від соціальних мереж – залежність осіб від зв'язку, оновлення та контролю над сторінкою соціальної мережі свого оточення.

N. Usman звертає увагу на набір факторів, який пов'язаний з характеристиками Інтернету та його впливом на звикання до поведінки. Дослідження пояснюють залежність від Інтернету, розкриваючи фактори, які посилюють або зменшують надмірну форму користування [15, с. 845–851].

S. Seyrek та E. Sor говорять про привабливі для індивіда властивості, характерні для Інтернету. Вони стверджують, що певні характеристики мережі пов'язані з підвищеним ризиком розвитку Інтернет-залежності: задоволення від управління та сприйнятлива плинність ідентичності. Також відзначають фактори самопрезентації, відвернення, побудови відносин і віртуальну спільноту як позитивно забарвлені для сприйняття особи та формування залежної поведінки [10, с. 218–222].

S. Karacis приділяє значну увагу вивченню впливу реклами ігор в Інтернеті як фактору навколишнього середовища, оскільки значна частина використання Інтернету відводиться на ігри [7, с. 11].

P. Bhandari в дослідженнях пропонує таку класифікацію особистісних ефективних мотивів використання ресурсів мережі серед студентів [2, с. 106]:

- для курсів/завдань;
- для соціальних мереж;
- для читання/розміщення новин;
- для формування стосунків;
- для гри в мобільні ігри;
- для завантаження музики чи відео;
- для перегляду відео;
- для отримання сексуальної інформації в чатах;

– для електронної пошти (як способу комунікації в навчанні).

P.M. Bhandari стверджує, що таке соціально позитивне сприйняття мережі стає очевидною проблемою користувачів. Проведення інформаційних кампаній може бути плідною стратегією зменшення її поширеності та наслідків. Окрім цього, спільна робота між зацікавленими сторонами є важливою для розробки інших ефективних, адаптивних і стійких контрзаходів [2, с. 106].

Розглядаючи обрану проблематику, указуємо на її психопатологічний складник, що зумовлює вивчення теми в контексті студентських груп, і вказуємо на такі симптоми залежності від Інтернету (див. рис. 1):

- прояв у середовищі (індивід швидше за все відчуває занепокоєння Інтернетом, приховує поведінку від інших і може виявляти втрату інтересу до інших видів діяльності й/або стосунків, віддаючи перевагу усамітненню);
 - надмірне використання (особі притаманне надмірне використання мережі, спостерігаються компульсивні прояви та нездатність контролювати час, проведений в Інтернеті);
 - нехтування навчанням (ефективність роботи в навчальному закладі та продуктивність порушуються через кількість часу, проведеного в мережі);
 - збільшення часу в Інтернеті для досягнення певних почуттів чи настрою;
 - симптоми абстиненції (дратівливість, фізичні болі, депресія), коли не досягають бажаної кількості часу в Інтернеті
 - продовження поведінки та споживання в Інтернеті, попри конфлікт із близькими або наслідки на роботі чи в університеті;
 - передчуття (індивід думає про те, що відбувається на його «акаунтах», коли немає можливості зайти, і відчуває змушеність користуватися Інтернетом в автономному режимі);
 - відсутність контролю (особа має проблеми з управлінням своїм Інтернет-часом, часто залишається в мережі довше, ніж передбачалося) [9, с. 172–179].
- Виявлення вищезазначених ознак наявності Інтернет-залежної поведінки потребує застосування корекційних і профілактичних заходів для забезпечення розвитку здорової



Рис. 1. Симптоми Інтернет-адикції

особистості – студентського віку як представника суспільства.

Спираючись на модель охорони здоров'я або епідеміологічний трикутник, відмічаємо, що для ефективної профілактики проблеми Інтернет-залежності серед студентів потрібні рамки, що інтегрують фактори на індивідуальному й екологічному рівнях. Спочатку розроблена модель інфекційних захворювань розглядає три сфери причин розуміння та втручання в будь-яке проблемне явище [13, с. 275–281]. Одним із них є зовнішній агент, який може містити певний руйнівний потенціал. Другий – власник, який має індивідуальну сприйнятливість. Третій – це середовище, яке сприяє або знеохочує певну поведінку, пов'язану з проблемою.

Застосовуючи таку послідовність роботи під час профілактики Інтернет-залежності, модель фокусуємо на важливості власника (індивідуальні особливості), агента (характеристики Інтернету) і середовища (тобто соціального впливу та доступності).

Теоретичний аналіз факторів формування Інтернет-залежності в студентів дав змогу розглянути зазначену проблему з точки зору нехімічної поведінкової особливості, яка передбачає регулярну, часту взаємодію «індивід-машина» (комп'ютер-Інтернет); проаналізувати клінічні (фізіологічні), психологічні, міжособистісні та емоційно обумовлені фактори, що впливають на ризик виникнення адиктивних нахилів у юнацькому віці.

Аналізуючи теоретичні відомості, які висвітлюють проблему проявів залежної поведінки, дослідили, що біологічна схильність також може бути фактором, що сприяє виникненню проблеми. Якщо індивіду притаманні критерії залежності, рівень дофаміну та серотоніну може бути дефіцитним порівняно із загальною популяцією.

На основі узагальнення стану розробленої проблеми вказали на низку особливостей, від яких залежить формування факторів студентського середовища, що можуть підкріплювати клінічну залежність: доступність часу; простоту використання; психологічні та розвивальні особливості студентського віку; обмежений нагляд батьків або його відсутність; відхід від тривоги, спровокованої іспитами. Указали на те, що клінічні фактори розвитку адиктивної поведінки в цьому віковому проміжку мають просторово-часове підкріплення, що зумовлює виникнення явища, дисфункціонального контакту з критеріями середовища.

Представили та проаналізували низку психічних захворювань, що слугують факторами, які викликають прояви залежності: депресію, тривожність і психологічний дистрес. Указали на те, що у 86% відсотків Інтернет-залежних студентів є інший психічний розлад. Найпо-

ширенішими з них були депресія, інша форма наркоманії (наприклад, алкогольна залежність) і розлад уваги з гіперактивністю (СДУГ). Соціальна тривожність і розлади особистості також часто співіснують із залежністю від Інтернету.

Констатували взаємозалежність між зв'язком системного характеру використання Інтернету та проявами психічних розладів індивіда, залежністю від Інтернету, яка може бути як наслідок інших психічних захворювань.

Розкрили теоретико-методологічні аспекти Інтернет-залежності, які зумовлені міжособистісними змінами. Виявили, що конфлікт із батьками, функціонування сім'ї та стійкість сім'ї впливають на залежність від Інтернету. Внутрішньосистемні складники: підтримка вчителя та ставлення до шкільного життя – також пов'язані із залежністю молодих людей від Інтернету.

Указали на результати попередніх досліджень N. Usman, який звертає увагу на набір факторів, що пов'язаний із характеристиками Інтернету та його впливом на звикання до поведінки; S. Seyrek та E. Sor, які говорять про привабливі для індивіда властивості, характерні для Інтернету. Вони стверджують, що певні характеристики мережі пов'язані з підвищеним ризиком розвитку Інтернет-залежності: задоволення від управління та сприйнятлива плинність ідентичності.

Висвітлили класифікацію особистісних ефективних мотивів використання ресурсів мережі серед студентів за P. Bhandari:

- для курсів/завдань;
- для соціальних мереж;
- для читання/розміщення новин;
- для формування стосунків;
- для гри в мобільні ігри;
- для завантаження музики чи відео;
- для перегляду відео;
- для отримання сексуальної інформації в чатах;

– для електронної пошти (як способу комунікації в навчанні).

Указали на такі симптоми залежності від Інтернету: прояв у середовищі; надмірне використання; нехтування навчанням (ефективність роботи в навчальному закладі та продуктивність, порушуються через кількість часу, проведеного в мережі); збільшення часу в Інтернеті для досягнення певних почуттів чи настрою; симптоми абстиненції, коли не досягають бажаної кількості часу в Інтернеті; продовження поведінки та споживання в Інтернеті, попри конфлікт із близькими або наслідки на роботі чи в університеті, тощо.

Розглянули модель охорони здоров'я як можливість ефективної профілактики проблеми Інтернет-залежності серед студентів, указали на необхідність рамок, що інтегрують

фактори на індивідуальному й екологічному рівнях.

Подальший розгляд цієї проблеми вбачаємо в більш розгорнутому вивченні проблеми формування Інтернет-адиктивної поведінки в різних вікових і соціальних групах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Andrews G., Slade T. Interpreting scores on the Kessler psychological distress scale (K10). *Aust N Z J Public Health*. 2001. Vol. 25. № 6. P. 494–497.
2. Sleep quality, internet addiction and depressive symptoms among undergraduate students in Nepal / P.M. Bhandari, D. Neupane, S. Rijal, K. Thapa, S.R. Mishra, A.K. Poudyal. *BMC Psychiat*. 2017. Vol. 17. № 1. P. 106.
3. Bremer J. The internet and children: advantages and disadvantages. *Child Adolesc Psychiat Clin*. 2005. Vol. 14. № 3. P. 405–428.
4. Frangos C.C., Frangos C.C., Sotiropoulos I. Problematic internet use among Greek university students: an ordinal logistic regression with risk factors of negative psychological beliefs, pornographic sites, and online games. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*. 2011. Vol. 14. № 1. P. 51–58.
5. Study of internet addiction: Prevalence, pattern, and psychopathology among health professional undergraduates / S.R. Gedam, S. Ghosh, L. Modi, A. Goyal, H. Mansharamani. *Indian J Soc Psychiat*. 2017. Vol. 33. № 4. P. 305.
6. Griffiths M. Does internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. *CyberPsychol Behav*. 2000. P. 3. № 2. P. 211–218.
7. Karacic S., Oreskovic S. Internet addiction through the phase of adolescence: a questionnaire study. *JMIR Mental Health*. 2017. Vol. 4. № 2. P. 11.
8. Kuss D.J., Griffiths M.D. Online social networking and addiction – a review of the psychological literature. *Int J Environ Res Public Health*. 2011. Vol. 8. № 9. P. 3528–3552.
9. Internet addiction and substance use disorders in adolescent students—a cross sectional study / P. Sajeev Kumar, N. Prasad, Z. Raj, A. Abraham. *J Int Med Dent*. 2015. Vol. 2. P. 172–179.
10. Factors associated with Internet addiction: Cross-sectional study of Turkish adolescents / S. Seyrek, E. Cop, H. Sinir, M. Ugurlu, S. Şenel. *Pediatr Int*. 2017. Vol. 59. № 2. P. 218–222.
11. Swaminath G. Internet addiction disorder: fact or fad? Nosing into nosology. *Indian J Psychiat*. 2008. Vol. 50. № 3. P. 158.
12. Treshchenko S., Kasparov E. Neurobiological risk factors for the development of internet addiction in adolescents. *Behav Sci*. 2019. Vol. 9. № 6. P. 62.
13. Preliminary study of Internet addiction and cognitive function in adolescents based on IQ tests / M.H. Park, E.J. Park, J. Choi, S. Chai, J.H. Lee, C. Lee, et al. *Psychiatry Res*. 2011. Vol. 190. № 2. P. 275–281.
14. Jelenchick L.A., Becker T., Moreno M.A. Assessing the psychometric properties of the internet addiction test (IAT) in US college students. *Psychiat Res*. 2012. Vol. 196. № 2. P. 296–301.
15. Usman N., Alavi M., Shafeq S.M. Relationship between internet addiction and academic performance among foreign undergraduate students. *Proced Soc Behav Sci*. 2014. Vol. 114. P. 845–851.

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ І ЇХ ВПЛИВ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКА

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BARRIERS AND THEIR INFLUENCE ON ADOLESCENT'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Переживання особистістю напружених психічних станів (емоційних бар'єрів) у перехідні періоди розвитку є цілком виправданим явищем. Умови невизначеності як специфічна характеристика саме таких тимчасових етапів підштовхують до пошуку нових позицій і необхідності викоринення негативу. Такий процес особистісного самовизначення, що призводить до особистісних змін, загрожує серйозним внутрішнім конфліктом і, як будь-яке протистояння, супроводжується широким спектром негативних станів: тривожністю, фрустрацією, депресією, неадекватним проявом емоцій, агресією, ригідністю, нетерпимістю до невизначеності тощо. Благополуччя трансформації ідентичності багато в чому залежить від адаптивних можливостей особистості прийняття і протистояння зовнішнім і внутрішнім труднощам, емоційним бар'єрам. Стосовно цього сьогодні в силу бурхливого розвитку суспільства розгляд емоційних бар'єрів і їх вплив на психологічне благополуччя сучасних підлітків є досить актуальним питанням. Предметом роботи є вплив емоційних бар'єрів на психологічне благополуччя. Мета роботи – дослідити основні особливості емоційних бар'єрів, що впливають на емоційне благополуччя підлітків. У роботі використані такі основні методи: метод опису, формалізації й метод узагальнення. Основні результати дослідження. Визначено основні аспекти щодо особливостей емоційних бар'єрів і їх вплив на емоційне благополуччя підлітків. Установлено, що бар'єри виникають унаслідок індивідуально-психологічних особливостей людей, які вступають у процес спілкування, а також у результаті особливостей відносин між партнерами (недовіри, антипатії). Досліджено особливості видів впливу й подано основні рекомендації щодо їх уникнення з метою формування психологічного благополуччя підлітків. Висновки. У процесі роботи визначено основні причини емоційних бар'єрів, проаналізовано більш поглиблено проблему психологічних бар'єрів у підлітків і їх вплив на психологічне благополуччя. На основі отриманих результатів подано основні рекомендації щодо їх уникнення з

метою формування психологічного благополуччя підлітків.

Ключові слова: емоції, вплив, здоров'я, спілкування, підліток.

The experience of a person of intense mental states (emotional barriers) in the transitional periods of development is quite justified. Conditions of uncertainty as a specific characteristic of such temporary stages, push to search for new positions and the need to eradicate negativity. This process of personal self-determination, which leads to personal change, is fraught with serious internal conflict and like any confrontation is accompanied by a wide range of negative states of anxiety, frustration, depression, inadequate expression of emotions, aggression, rigidity, intolerance of uncertainty and others. The well-being of identity transformation largely depends on the adaptive capacity of the individual to accept and confront external and internal difficulties, emotional barriers, in this regard today due to the rapid development of society consideration of emotional barriers and their impact on the psychological well-being of modern adolescents is a topical issue. The subject of the work is the influence of emotional barriers on psychological well-being. The purpose of the work - to explore the main features of emotional barriers to the emotional well-being of adolescents. The following main methods are used in the work: the method of description, formalization and the method of generalization. The main results of the study. The main aspects of the features of emotional barriers and their impact on the emotional well-being of adolescents are identified. It is determined that barriers arise due to the individual psychological characteristics of people who enter the communication process, as well as as a result of the relationship between partners (mistrust, antipathy). The peculiarities of the types of influences are studied and the main recommendations for their avoidance in order to form the psychological well-being of adolescents are given. Conclusions. In the process, the main causes of emotional barriers are identified, we analyze in more depth the problem of psychological barriers in adolescents and their impact on psychological well-being.

Key words: emotions, influence, health, communication, teenager.

УДК 159.9-057

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.18>

Немеш В.І.

аспірант кафедри психології
Університет сучасних знань,
керівник логістичного відділу
ТОВ «Укрполіпак»

Сучасна соціально-психологічна ситуація у світі й в Україні характеризується неабиякими особливостями. Зміни, які відбуваються в суспільстві, утворюють нові можливості для життя сучасних підлітків. Але так само чинять і дестабілізуючий вплив, який викликає в більшості молодих людей дезорієнтацію в сучасній соціальній ситуації, негативно позначаючись на планах і якості життя, підвищує соціальну напруженість і призводить до наростання соціального неблагополуччя, криміналізації соціального середовища, погіршення здоров'я нації. У зв'язку з цим розгляд

емоційних бар'єрів і їх вплив на психологічне благополуччя сучасних підлітків є досить актуальним питанням, що дасть змогу ширше теоретично розглянути ці особливості й виявити закономірності їх розвитку.

Останнім часом стає значущою й актуальною проблема психологічного благополуччя сучасних підлітків, адже, як вище зазначалося в статті, активний розвиток, що веде до особистісних змін, загрожує серйозним внутрішнім конфліктом і, як будь-яке протистояння, супроводжується спектром негативних станів, які створюють певну проблему

і потребують подальшого лікування. Питаннями ж розгляду емоційних бар'єрів і їх впливу на благополуччя психології підлітків займаються вітчизняні й зарубіжні науковці, серед яких варто виділити М. Балинську [1] (емоційні бар'єри й емпатія в підлітків з різного соціального оточення); Н. Кідалову [5] (інтегративна характеристика емоційної сфери та її вплив на вираженість емоційних бар'єрів у підлітків); Е. Пономарьову (характеристика емоційних бар'єрів і їх вплив на розвиток особистості підлітка); О. Домирева, М. Селігман, М. Кідалова, С. Миронець [2; 3; 6; 7; 8; 9; 10], праці яких мають значну теоретичну цінність, проте, на наш погляд, недостатньо висвітлюють особливості впливу емоційних бар'єрів на психологічне благополуччя підлітка.

Отже, мета статті – дослідити основні особливості емоційних бар'єрів, що впливають на емоційне благополуччя підлітків.

Психологічні бар'єри розглядаються в різних аспектах, однак питання про зміст, функції і форми бар'єрів залишається сьогодні ще відкритим. Одним із видів психологічного бар'єру є, як відомо, емоційний бар'єр.

Цікавий підхід в обґрунтуванні походження емоційних бар'єрів запропонований Ю. Орловим. Учений виділяє два види емоційних бар'єрів, а саме:

- внутрішній, який зародився як табуїтована реакція людини на систему внутрішніх небажаних дій, що контролюють, регулюють поведінку;
- зовнішній – як результат суспільного маніпулювання людською свідомістю, поведінкою [2], що являє собою певну реакцію індивіда як результат дії певних зовнішніх заборон.

О. Домирева стверджує, що особистість – це система індивідуальних конструктів, що склалися в результаті минулого досвіду. Оскільки не завжди система конструктів особистості дає змогу прогнозувати пережиті події, відбувається те, що суб'єкт виходить за рамки наявної в нього системи смислів і породжує таким чином різні негативні емоційні прояви, що особливо, як відомо, є актуальним для підліткового віку [2], адже підлітковий вік – це важливий вік у житті людини [10].

М. Селігман вважає, що основною проблемою позитивної психології є запобігання негативним проявам і профілактика їх. М. Селігман виявив, що в кожній людини існують позитивні риси характеру, що слугують буфером проти психічного захворювання, такі як хоробрість, віра у своє майбутнє, оптимізм, навички партнерства, добросовісність, надія, чесність, наполегливість, здатність до мотиваційного потоку і здатність проникати в суть того, що відбувається [2].

Отже, причинами емоційних бар'єрів є актуалізація негативних слідів емоційної пам'яті, коли суб'єкт потрапляє в ситуацію, подібну до тієї, у якій раніше відчував нега-

тивний емоційний досвід; загальний несприятливий негативний фон активності (високий невротизм, підвищена тривожність); атракція, тобто це емоція міжособистісних відносин, що зумовлює первинне прийняття або відкидання іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів [2].

Проаналізуємо більш поглиблено проблему психологічних бар'єрів у підлітків і їх вплив на психологічне благополуччя. Отже, важливими при цьому є особливості спілкування, бар'єри спілкування визначаються як фактори, що загалом сприяють спотворенню й утраті сенсу інформації в процесі взаємодії. Вони формують зниження процесу комунікації, унаслідок чого виникає негативне переживання в підлітка, тим самим знижується його комунікабельність і зростає апатія. Отже, усі бар'єри спілкування діляться на дві групи:

- психологічні;
- комунікативні.

Визначальними для виникнення ситуацій спілкування, яке буде фактично непродуктивним, є особистісні аспекти. У зв'язку з тим, що кожна особа сприймає події та явища навколишнього середовища через власний досвід, тобто мислить суб'єктивно, деколи з точки зору індивідуального мислення буває важко зрозуміти партнера по спілкуванню, у якого інше бачення.

До психологічних бар'єрів відносять різні види, зокрема естетичні: є ситуації, коли особі не подобається зовнішній вигляд співрозмовника, це загалом може стосуватися особливостей його зовнішності, гардеробу тощо. Існують й інтелектуальні: вони полягають у відмінностях мислення співрозмовників, швидкості протікання уявних розумових операцій, рівня інтелекту тощо. Мотиваційні бар'єри формуються, коли в осіб є різні цілі, це призводить до виникнення непорозуміння й спотвореного сприйняття інформації. Бар'єр установки виникає, якщо в особі є негативна установка до певної особи, тобто співрозмовника, отже, як наслідок, його слова сприймаються здебільшого неправильно, а часто з внутрішнім протестом.

Формуватися це все може через попередній досвід, пов'язаний зі співрозмовником. Бар'єр негативних емоцій або поганий фізичний стан – це ті аспекти, які належать до ситуативних бар'єрів. Іноді проблеми в процесі спілкування співрозмовників формуються, коли в особи поганий настрій або ж самопочуття, вона не налаштована на встановлення контакту з іншими [3] людьми в процесі розмови.

Комунікативні бар'єри виникають, якщо словниковий запас співрозмовників дуже різниться. До цієї групи також належать проблеми, пов'язані з відсутністю аналогій понять у різних мовах та іншими складностями перекладу [3].

Отже, досліджуючи основні види психологічних бар'єрів, можемо виділити такі їх особливості впливу. Семантичні – мають місце, коли партнери по спілкуванню під одними й тими ж словами мають на увазі різні речі, наприклад: одна людина фразу «хороший метод досягнення мети» розуміє як певний спосіб, що не зашкодить іншим особам, а інша – як педагогіку і психологію. Логічні – проявляються, коли людина не вміє чітко й послідовно висловлювати думки. У такому діалозі порушуються причинно-наслідкові зв'язки, часто відбувається підміна понять. Фонетичні – полягають у поганій техніці мови, тобто коли слова звучать неясно й нечітко. Психологічні бар'єри формуються на всіх етапах онтогенезу особи [4].

Таким чином, психологічні бар'єри спілкування в підлітковому віці – це якийсь конфлікт між індивідуально-особистісними особливостями дитини та певними зовнішніми ситуаціями, які, вступаючи у взаємодію, спонукають підлітка відчувати страх, сумніви, сором'язливість, агресію, відчай, смиренність, фрустрацію, депресію, апатію й інші емоційні реакції. Стає очевидною необхідність аналізу причин утрудненого спілкування, комплексної діагностики, на її основі розроблення рекомендацій і вибір адекватних та ефективних способів, спрямованих на подолання цієї проблеми.

При цьому такі реакції дають можливість підлітку виходити із зони свого комфорту, розширювати свій кругозір, краще розвивати свої соціальні навички. Тобто ми можемо виділити позитивну й негативну сторони психологічних бар'єрів. Проблемою ж є те, що найчастіше підлітки не знають, як правильно зрозуміти й зреагувати на ту чи іншу ситуацію, що викликала в них невдоволення. Якщо підліток не встиг вчасно впоратися з труднощами, у нього відбувається накладення одна на одну різних емоційних реакцій, що може призвести надалі до психологічних травм. Щоб цього уникнути, найближчому оточенню підлітка й педагогам необхідно проводити з ним більше часу, приділяти увагу, усіляко його підтримувати, організовувати різні бесіди, індивідуальні та групові тренінги [4].

Отже, проблема спілкування й міжособистісних стосунків займає одне із центральних місць не лише в науці психології, а й у житті кожної конкретної людини. По суті, спілкування є найважливішою категорією психологічної науки. Проблема катига спілкування займає значне місце в загальній психології, у психології особистості; лідерства й керівництва; згуртованості й конфліктності тощо. У найзагальнішому вигляді поняття «спілкування» – це самостійна категорія, що не зводиться до діяльності. Отже, для уникнення психологічних бар'єрів у підлітків з метою формування в них психологічного благополуччя варто дотримуватися:

– правильного спілкування – це має бути процес міжособистісної взаємодії, що породжується широким спектром актуальних потреб суб'єктів взаємодії, спрямований на задоволення цих потреб та опосередкований певними міжособистісними відносинами. Спілкування має величезне значення у формуванні людської особистості, її розвитку і становленні. Через спілкування з іншими людьми людина набуває свої здібності та якості, через спілкування з іншими особистостями сама стає особистістю;

– підліток має бути шанованим товаришами: він дуже важко переживає самотність з однолітками;

– спілкування з дорослими не має відходити на задній план, особливо якщо батьки, вчителі не ставляться до них як до маленьких дітей. Воно виходить за межі навчальної програми та школи, зумовлює нові інтереси, заняття і стосунки.

Спілкування – занадто складний процес, різноманітні функції якого на різних етапах людського життя чинять на особистість різний вплив. Основною тенденцією підліткового віку є й переорієнтація на спілкування з однолітками. Для підліткового віку характерне створення власної думки на основі порівняння своєї думки з думками однолітків.

Цінним для підлітка є залученість у сам процес спілкування. Саме в ньому підліток реалізує себе як особистість, формує судження про себе й навколишній світ. Тому бар'єри в спілкуванні можуть слугувати несприятливим фактором, що впливає на розвиток особистості.

Важливо вибрати потрібну позицію у ставленні до отрока, а також стиль виховання. У підлітковому віці важливо, щоб дорослий виступав на боці підлітка. У результаті створюються глибокі емоційні та духовні контакти, які підтримують підлітка в житті.

У сучасній психології під «бар'єрами» в спілкуванні розуміють і внутрішні перешкоди, що заважають здійсненню, допускаються й навіть заохочуються суспільством вчинки. Аналізуючи причини труднощів спілкування, можна зробити висновок, що часто ними можуть бути індивідуально-психологічні особливості, тобто інтелектуальні, вольові, особистісні, соціально-культурні відмінності між партнерами по спілкуванню. Найбільш поширеними причинами, що викликають труднощі спілкування в підлітків, є емоційна нестійкість, боязкість, обережність, підозрілість, егоїстичність, залежність від групи, від громадської думки, недисциплінованість, поганий самоконтроль тощо.

Для подолання «бар'єрів», на думку психологів, необхідно точно оцінити ситуацію, чітко з'ясувати причини виникнення «бар'єру» й діяти відповідно до наміченої схеми. Для ефективного спілкування людині важливо усвідомлювати,

як вона сприймається й оцінюється іншими людьми, краще розуміти ситуацію і предмет спілкування. Спілкування – це невід’ємна частина нашого життя. Ми спілкуємося постійно, навіть коли мовчимо (через наші жести, рухи, міміку). Головним принципом у діяльності щодо подолання бар’єрів спілкування є принципи співпраці та взаєморозуміння [5]. Отже, процес міжособистісного спілкування є основою і головним фактором соціально-психологічних явищ [7, с. 180], тому потрібний якісний процес спілкування з молодшого віку, адже змалку формуються риси характеру, що можуть бути пов’язані з бар’єрами у спілкуванні [8, с. 79; 9].

Основною тенденцією підліткового віку є переорієнтація на спілкування з однолітками.

Отже, причинами емоційних бар’єрів є актуалізація негативних слідів емоційної пам’яті, коли суб’єкт потрапляє в ситуацію, подібну до тієї, у якій раніше відчував негативний емоційний досвід; загальний несприятливий негативний фон активності, тобто емоція міжособистісних відносин, що зумовлює первинне прийняття або відкидання іншого як партнера взаємодії на основі сканування його параметрів. Часто перешкодами бувають і дитячі образи тощо [6, с. 106].

Проблематика спілкування займає значне місце в загальній психології та в психології особистості, психологічні ж бар’єри спілкування в підлітковому віці – це якийсь конфлікт між індивідуально-особистісними особливостями дитини й певними зовнішніми ситуаціями, які, вступаючи у взаємодію, спонукають його відчувати страх, сумніви, сором’язливість, агресію, відчай, смиренність, фрустрацію, депресію, апатію й інші емоційні реакції. У роботі охарактеризовано основні причини емоційних бар’єрів, проаналізовано поглиблено проблему психологічних бар’єрів у підлітків і їх вплив на психологічне благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балинська М.В. Емоційні бар’єри та емпатія в процесі міжособистісного спілкування підлітків

з різного соціального оточення *Молодий вчений*. 2014. № 11 (14). С. 226–230.

2. Кидалова М.Н. Влияние интегративных характеристик эмоциональной сферы на выраженность эмоциональных барьеров у подростков. *Вісник психодипломної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 293–299.

3. Пономарева Е.Ю. Сущностная характеристика эмоциональных барьеров и их влияние на развитие личности подростка. *Гуманитарные науки*. 2020. № 1 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-emotsionalnyh-barierov-i-ih-vliyanie-na-razvitiye-lichnosti-podrostka> (дата обращения: 18.06.2021).

4. Джигоева О.Ф., Султанова К.А. Психологические барьеры общения в подростковом возрасте. *АНИ: педагогика и психология*. 2016. № 4 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-bariery-obscheniya-v-podrostkovom-vozhraсте> (дата обращения: 18.06.2021).

5. Кидалова М.М. Емоційні бар’єри підлітків: психологічні особливості прояву. *Всеукраїнські психолого-педагогічні Демиденківські читання «Навчання, виховання та розвиток»*: тези доповідей (Бердянськ, 11–12 березня 2011 р.). Бердянськ: БДПУ, 2011. С. 93–96.

6. Кидалова М.М. Емоційні бар’єри студентів ВНЗ: психологічні особливості прояву в умовах адаптаційного періоду. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 105–110.

7. Миронець С.М. Психологічні особливості прояву комунікативних бар’єрів у рятувальників міжнародних гуманітарних місій. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 13. С. 177–186.

8. Массанов А.В. Психологічні бар’єри в діяльності людини. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/4_2009/5.pdf.pdf (дата звернення: 18.06.2021).

9. Дмитрієва С.М. Психологічні особливості комунікативних бар’єрів у міжособистісному спілкуванні. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/7609/1/%D0%B0.pdf> (дата звернення: 18.06.2021).

10. Прядко А. Психологічні особливості виникнення професійних стереотипів у вихователів та способи їх подолання. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 34 (2). С. 112–115. URL: <https://doi.org/10.28925/311-2409.2020.34.14>.

ЕКОПСИХОЛОГІЯ В ОСВІТНІХ ПРОЕКТАХ ECOPSYCHOLOGY IN EDUCATIONAL PROJECTS

Нині екопсихологія в освітніх проектах є доволі важливим аспектом якісного формування правильних громадських відносин з метою збереження нашого довкілля, що лежать в основі формування й розвитку будь-якого свідомого суспільства та держави загалом. Предметом роботи є екопсихологія в сучасних проектах освіти. Мета роботи – дослідити основні особливості екопсихології в сучасних освітніх проектах у державі. У роботі використано такі основні методи: метод опису, формалізації й метод узагальнення. Основні результати дослідження. Визначено основні аспекти особливостей екопсихології в освітніх закладах. Установлено, що суспільна екологічна свідомість сьогодні є на доволі невисокому рівні, про це свідчить наявність проблем екологічного характеру, що породжені діяльністю людини, а саме екологічною несвідомістю й поведінкою. Доведено, що розвиток екологічної свідомості й екологічної поведінки може відбуватися різними шляхами, одним із ключових шляхів є освіта, адже саме в освітніх проектах молодь бачить ключові проблеми екології. Досліджено, що в школах формування екологічної культури відбувається завдяки реальним екологічним проектам, що досліджені в процесі роботи, де перед вихователями формуються визначені головні завдання. Визначено основні потреби щодо активного застосування екопсихології в сучасних освітніх проектах. Установлено, що метою екологічної освіти є формування особистості з екоцентричним типом екологічної свідомості. Тип такої свідомості характеризується взаєморозвитком і взаємодією людини й навколишнього середовища. Практично одержані результати проведеної роботи можуть бути застосовані на базі сучасних освітніх навчальних закладів. **Висновки.** Особливість і значимість вивчення екопсихології та її застосування в сучасних освітніх проектах зумовлюються тим, що в суспільстві вона є ключовим елементом, мостом, що дає змогу набутти відповідних теоретичних знань з метою збереження й розвитку навколишнього середовища, у якому проживає та розвивається будь-яке суспільство. **Ключові слова:** екологія, суспільство, свідомість, особа, навчання.

Today, ecopsychology in educational projects is a very important aspect of the qualitative formation of the right social relations in order to preserve our environment, which are the basis for the formation and development of any conscious society and the state as a whole. The subject of work is ecopsychology in modern educational projects. The purpose of the work is to investigate the main features of the features of ecopsychology in modern educational projects in the country. The following main methods are used in the work: the method of description, formalization and the method of generalization. The main results of the study. The main aspects of the peculiarities of ecopsychology in educational institutions are determined. It is determined that the public ecological consciousness today is not at a high enough level, as evidenced by the presence of environmental problems caused by human activities, namely environmental unconsciousness and behavior. It is proved that the development of ecological consciousness and ecological behavior can take place in different ways, one of the key ways is education, it is in educational projects that young people see the key problems of ecology. It is investigated that in school the formation of ecological culture takes place by a real ecological project, which was investigated in the process of work, where certain main tasks are formulated for educators. The main consumers of the active use of eco-psychology in modern educational projects are identified. It is determined that the purpose of environmental education is the formation of a person with an ecocentric type of environmental consciousness. The type of such consciousness is characterized by the mutual development and interaction of man and the environment. The practical significance of the results of this work can be applied on the basis of modern educational institutions. **Conclusions.** The peculiarity and significance of the study of ecopsychology and its application in modern educational projects is due to the fact that in society it is a key element, a bridge that allows to acquire relevant theoretical knowledge to preserve and develop the environment in which any society lives and develops. **Key words:** ecology, society, consciousness, person, learning.

УДК 159.9.072.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.19>

Несправа М.В.
orcid.org/0000-0003-0415-1837
д.філос.н., професор
кафедри міжнародних відносин
Дніпропетровський державний
університет внутрішніх справ

Сучасна геополітична, економічна, соціокультурна, соціально-психологічна ситуація в Україні та світі є надзвичайною гостротою. Зміни, які відбуваються в суспільстві, зумовлюють нові можливості для життя й діяльності особистості. Але останні також зумовлюють укорінення дестабілізуючого впливу, який викликає дезорієнтацію в значній кількості населення в соціальній ситуації сучасного часу, реалізацію негативного впливу на плани, цілі та зміну якості життя, підвищують соціальну напруженість і зумовлюють наростання соціального неблагополуччя, криміналізації соціального середовища, погіршення здоров'я нації загалом. Питання впровадження теоретичних і практичних розвідок з екопси-

хології в різних освітніх проектах з метою якісного екологічного виховання сучасної молоді й набуття нею відповідних теоретичних знань і вмінь і подальшого їх використання, що є важливою рисою розвитку життя загалом у зв'язку з розвитком суспільства та з метою задоволення суспільних потреб та інтересів, нині напрочуд актуалізовано. Отже, наявні проблеми в цій галузі потребують нагального вирішення, адже у зв'язку з дією низки причин недостатньо сформована екологічна свідомість молоді, яка, відповідно, перешкоджає її особистісному розвитку.

Безсумнівно, актуальною є проблема екології людини. Вона спрямована на виявлення закономірностей взаємодії людських спільнот

з природними, соціальними, виробничими, побутовими факторами, що оточують людину, включаючи культуру людини як особистості. Питаннями екопсихології в освітніх проектах займаються різні науковці-теоретики: зокрема питанням формування й розвитку екологічної особистості засобами екологічної освіти – Т. Можаровська, розв'язанням проблем екологічності, взаємодії та взаємовпливу особистості й навколишнього середовища [7], О. Ярошинська розглядає категорію «середовище» та міждисциплінарний підхід у представленні моделей середовища [12], питання реалізації та застосування вже усталеного наукового напрямку – екологічної психології – О. Бацилева, І. Пузь [2], В. Скребець [11], О. Рудоміно-Дусятська [10], А. Львовчкіна [5] та ін. Як наголошує А. Львовчкіна, у результаті застосування дидактичних ігор в екологічній освіті в учнів відбувається формування когнітивного компоненту ставлення до довкілля [5]. Слушно зауважує також О. Бондар, що «для становлення цілеспрямованого формування екологічної культури необхідна особлива система екологічної освіти, яка буде враховувати аспекти напрямків екологічної психології (психологічна екологія, психологія навколишнього середовища, екологічний підхід у психології та екологічне пізнання) і чітко їх розмежовуватиме» [4]. Відповідно, нині важливим завданням є підготовка фахівців у галузі просвітницької роботи та екологічної освіти, відповідно, методичне забезпечення останніх. Н. Анацька детально описує значущість філософських сутнісних і змістових характеристик екологічного знання для сучасної освіти й життєво ціннісних орієнтацій людини в період глобальної екологічної кризи, обґрунтовує змістові засади екологічної освіти [1].

Відтак метою статті було дослідження основних аспектів застосування екопсихології в освітніх проектах.

Нині суспільна екологічна свідомість, на наш погляд, є на доволі незначному рівні, про що свідчить наявність проблем екологічного характеру, що зумовлені особливостями діяльності людини, а саме екологічною несвідомістю та поведінкою. Розвиток екологічної свідомості й формування екологічної поведінки можуть відбуватися різними шляхами. Одним із ключових шляхів, на наш погляд, є освіта, адже саме в освітніх проектах можна акцентувати увагу молоді на ключових проблемах екології та знаходити шляхи їх подолання, тобто відповідний рівень екологічної свідомості людини сформується, за сприяння освітньої сфери здійснюється якісний зовнішній вплив на формування екологічної свідомості шляхом екологічної освіти, відповідного коригування та спрямування вирішення наявних проблем у досліджуваній сфері. Отже, метою

екологічної освіти є формування особистості з екоцентричним типом екологічної свідомості. Тип такої свідомості характеризується взаєморозвитком і взаємодією людини й навколишнього середовища [4]. На основі вивчення та дослідження відповідних науково-методичних джерел пропонуємо охарактеризувати фундаментальні особливості екопсихології в різних сучасних освітніх проектах. Варто наголосити, що нині активно в нових українських школах реалізують різні екологічні проекти, метою яких є виховання екологічної культури в учнів і подолання проблеми утилізації відходів. Найпоширенішим гаслом цих проектів є загальновідоме «Почни із себе». Найвідомішими проектами в Україні, на наш погляд, є «У стилі еко: учора, сьогодні, завтра», «Думай глобально – дій локально», «Проект школа розширює можливості», «Проект життя без сміття», «Екологічні ініціативи в закладах середньої освіти» тощо [8; 9]. Формування екологічної культури в загальноосвітніх навчальних закладах відбувається завдяки успішній реалізації екологічних проектів. Як зазначено в екологічному проекті «Сміття ускладнює життя», головними завданнями вихователів є передусім формування в учнів переконання, що визначають їхню життєву позицію та поведінку у сфері охорони навколишнього середовища й мотивації до самостійного та колективного розв'язання екологічних проблем; джерелом природного існування людини є раціональне використання природних ресурсів; сприяння укоріненню у свідомості юних осіб дотримання неупередженого природокористування; спонукання до усвідомлення відповідальності за збереження довкілля й природи загалом; сприяння закріпленню навичок здобувати нові знання шляхом взаємонавчання й самонавчання [3]. У свою чергу, Т. Можаровська підкреслює, що екологічні проекти сприятимуть формуванню екологічної свідомості та критичній оцінці конкретних дій і вчинків щодо аспектів збереження природи; формуванню міжпредметних зв'язків для саморозвитку особи тощо [7]. Формування екологічної компетентності учнівських екологічних ініціатив відбувається на основі досліджених проектів. Тематика проектів цього напрямку може бути різною, але їх основна мета залежить від вирішення тих чи інших проблем, що характерні для певного населеного пункту або регіону. До методів реалізації відносять загалом пошукову роботу, групову співпрацю, практичну роботу. Загрози й ризики соціального характеру в сучасному суспільстві актуалізують ідею самоцінності людини, розуміння її як цілі. Зрозуміло, що людина, перебуваючи в стрімко мінливих умовах свого існування, потребує допомоги та психологічної підтримки. Наслідком є те, що

освітні заклади повсюдно акцентують увагу на дослідженні екопсихології (або ж екологічної психології) серед життєвого простору міського середовища, трудової, освітньої та інших видів діяльності людини. Екопсихологічний підхід усе частіше розглядається як основний до дослідження безпеки освітнього середовища та його факторів. Освітнє середовище – соціальна система. Її основа – це люди з їхніми потребами, мотивами, спрямованістю, інтересами, дією, ставленням (освітні та трудові, формальні й неформальні). Психологізація освітнього середовища зумовлена реалізацією цілей на збереження та зміцнення здоров'я її учасників, створення безпечних умов праці й навчання в освітній установі, захист від усіх форм дискримінації й може бути альтернативою агресивному соціальному середовищу, психоемоційному та культурному вакууму, наслідком яких є зростання соціогенних деліктів. Важливою умовою є забезпечення психологічної безпеки в результаті взаємодії учасників освітнього середовища. Ми вважаємо, що серед основних потреб щодо активного застосування екопсихології в сучасних освітніх проектах можна вважати таке: нерациональне використання ресурсів; неусвідомленість збереження навколишнього середовища; виникнення потенційних і реальних загроз унаслідок незбереження довкілля. У контексті психологічної науки, яка розпочинає досліджувати проблему екобезпеки не тільки у відносинах з предметним середовищем, а й стосовно соціального оточення, проблема екопсихології й концепція її створення в освітньому середовищі нині визначені недостатньо. Служба супроводу не забезпечена технологіями створення постійного освітнього середовища як одна з найважливіших умов, що забезпечують розвиток екопсихології для збереження здоров'я її учасників; психологічні параметри освітнього середовища, що визначають її розвивальний потенціал, практично не досліджуються, тобто немає відповіді, до чого ми допомагаємо адаптуватися дитині, у яких умовах здійснюється процес соціалізації й розвитку тощо. Традиційно в педагогічній практиці процес екологічної освіти дітей пов'язують частіше просто з біологічною освітою, а й часом зовсім отожднюють з останньою, позаяк екологічна вихованість розглядається як якась обов'язкове наслідування, тобто є наслідком екологічної освіти. Реальність свідчить, що екологічна освіта виявляється малоефективною, коли вона базується тільки на повідомленні дітям відповідних знань. Кардинальні рішення у сфері психолого-педагогічної діяльності з розвитку екологічної свідомості лежать у принциповій зміні характеру відносин людини і природи, відповідно, особливого значення набуває пошук нових меха-

нізмів і засобів перетворення мотиваційної сфери передусім зростаючої людини, відповідних установок і цілей у її діяльності, у практичній взаємодії з природною сферою, виробленні готовності до певного розуміння її поведінки. Взаємодія людини зі світом природи відбувається на всіх етапах онтогенезу, тому дуже важливо, щоб, відповідно до соціального розвитку, діти отримали знання й набували практичні вміння, спрямовані на доброзичливе спілкування з природою, що сприяло б у них формуванню екоцентричного типу свідомості особистості. На сучасному етапі розвитку людського суспільства відбуваються якісні зміни особистісного ставлення до природи, пов'язані з новими вимогами, що відображені в системі «людина – довкілля», сучасним виробництвом і розвитком науково-технічного прогресу. Наша планета, країна ніколи раніше не піддавалися таким екологічним навантаженням, які відчувають нині, тому, як наслідок, на наш погляд, застосування й екопсихології в сучасних визначених у процесі роботи освітніх проектах є доволі затребуваним завданням. Вивчаючи психологічні впливи на людину (її характер, особливості) з точки зору природного, соціального й антропогенного оточення, пов'язані з цим хвилювання, внутрішні стани людини й соціуму, екопсихологія тримає в полі зору й зміни комплексного характеру, такі як мотиви вчинків особи, її ціннісну орієнтацію і багато іншого. Нові вимоги в сучасному світі до людства в парадигмі «людина – довкілля» зумовлені бурхливим розвитком виробництва та науково-технічним прогресом. Роз'яснитт ці вимоги, доказову необхідність їх дотримання забезпечить саме екологічна освіта з її розгалуженою системою. Іншими словами, екологічна освіта та її освітні проекти – важливий крок на шляху до формування екологічного мислення, гостро необхідного в нинішній складній екологічній ситуації. Інформація, що сприяє екологічній освіті та вихованню, надходить не лише через освітні проекти, а й через засоби масової інформації, художню літературу, науково-пізнавальні та деякі художні фільми, а також через театральні постановки (в основному розраховані сьогодні на дитячу та підліткову аудиторію), що містяться в Інтернеті. Особлива роль відіграють краєзнавчі, зоологічні музеї, заповідники тощо. Суб'єктивне ставлення до природи – це суб'єктивно забарвлене відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами і явищами природи, що є чинником, який обумовлює поведінку. Інтенсивність та усвідомленість, модальність і стійкість, широта характеризують базові параметри суб'єктивного ставлення. Л. Макарова наголошує на ролі емоційності, узагальненості, домінантності, когерентності,

принциповості та свідомості, що є змістовою характеристикою того, якою мірою відображені в об'єктах відносин ті чи інші потреби особистості й у яких сферах і якою мірою виявляється це відношення [6].

Отже, у статті визначено, що розвиток екологічної свідомості й екологічної поведінки може відбуватися різними шляхами. Один із ключових шляхів, на наш погляд, – це освіта, адже саме в освітніх проектах молодь бачить ключові проблеми екології й шукає шляхи її подолання, як наслідок, формується відповідний рівень екологічної свідомості людини, за сприяння освітньої сфери здійснюється якісний зовнішній вплив на формування екологічної свідомості шляхом екологічної освіти й відповідне коригування та спрямування на вирішення наявних проблем у цій сфері. Відповідно, метою екологічної освіти є формування особистості з екоцентричним типом екологічної свідомості. Тип такої свідомості характеризується взаєморозвитком і взаємодією людини й навколишнього середовища. Визначено, що сучасному етапі розвитку людського суспільства відбуваються якісні зміни особистісного ставлення до природи, пов'язані з новими вимогами до людини в системі «людина – довкілля», що зумовлені передусім сучасним виробництвом і розвитком науково-технічного прогресу. Досліджено, що значне підвищення потенційних і реальних загроз виникло внаслідок небереження навколишнього середовища. Стосовно цього в сучасному суспільстві існує чітко визначена потреба соціальних груп, держави, усієї світової спільноти в системі безпеки як для власного збереження й розвитку, так і для збереження життєво важливих об'єктів і цінностей. У контексті психологічної науки, яка починає досліджувати проблему екобезпеки не тільки у відносинах із предметним середовищем, а й стосовно соціального оточення, це означає пошук шляхів зниження рівня психологічного насильства у взаємодії людей. Суб'єктивне ставлення до природи – це суб'єктивно забарвлене відображення особистістю взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами і явищами природи, що є чинником, який обумовлює поведінку людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анацька Н.В. Екологічна освіта в системі управління сталим розвитком суспільства. *Сучасні*

проблеми управління: управління в умовах цифрових трансформацій : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ 21 лист. 2019 р.) / уклад. : А.А. Мельниченко, О.А. Акімова, Д.В. Балашов, К.О. Семенова. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Політехніка, 2019. С. 151–153.

2. Бацилева О.В., Пузь І.В. Прикладні аспекти психології: Екологічна психологія : навчально-методичний посібник з дисципліни для здобувачів вищої освіти освітньої програми «Психологія». Вінниця, 2019. 195 с.

3. Екологічний проект у школі «Сміття ускладнює життя». *Цифрове видавництво MCFR*. 2021. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1197-z-dosvdu-realzats-ekologchnogo-proektu-v-zagalnoosvtnomu-navchalnomu-zaklad> (дата звернення: 16.06.2021).

4. Екологічна освіта для сталого розвитку у запитаннях та відповідях : науково-методичний посібник для вчителів / за ред. О.І. Бондаря. Херсон : Гринь Д.С., 2015. 228 с.

5. Львовичкіна А.М., Волохова О.В., Крижановська О.Т. Психологічні та методичні особливості формування екологічної культури дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Том VII : Екологічна психологія. Вип. 45. URL: http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i45/Aktual_prob_psychol_Vol_7_Issue_45.pdf#page=167 (дата звернення: 16.06.2021)

6. Макарова Л.М., Буйнов Л.Г., Плахов Н.Н. Гигиенические основы формирования культуры здорового образа жизни школьников. *Гигиена и санитария*. 2017. Т. 96. № 5. С. 463–466.

7. Коломієць Т.В., Литвинчук А.І., Можаровська Т.В. Особливості репрезентації ставлень сучасних підлітків до оточуючого світу крізь призму екологічної свідомості. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 8. С. 147–160.

8. Проект «Життя в стилі ЕСО». URL: <https://iameso.com.ua/> (дата звернення: 16.06.2021).

9. Проекти екологічного спрямування – Освіта.UA. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/technol/2311/> (дата звернення: 16.06.2021).

10. Рудоміно-Дусятська О.В. Психологічні умови екологізації буденної життєдіяльності городянина. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 39. С. 325–332.

11. Скребець В.О., Шлімакова І.І. Екологічна психологія : підручник для студентів ВНЗ. Київ : Слово, 2014. 454 с.

12. Ярошинська О. Витоки дослідження середовища як педагогічного феномену. *Історико-педагогічний альманах*. 2014. № 1. С. 37–41.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SUSTAINABILITY OF STUDENT YOUTH WITH DIFFERENT LEVELS OF INTERNALITY

У статті аналізуються різні визначення поняття життєстійкості. Зокрема, автором життєстійкість розглядається як здатність особистості витримувати гостру стресову ситуацію, зберігати внутрішню збалансованість, зосередженість, не знижуючи при цьому успішність своєї діяльності. Досліджуючи особливості життєстійкості студентської молоді, звертаємо увагу на багатокомпонентність досліджуваного явища, яке включає в себе такі аспекти: оптимізм, утрату й набуття персональних ресурсів особистості, активність, соціальну адаптацію, регуляцію власної поведінки (саморегуляція), залученість, контроль, прийняття ризику. Акцентується увага на тому, що показник локусу контролю як здатність людини контролювати себе і свою поведінку, управляти своєю поведінкою, емоціями, брати на себе відповідальність за те, що відбувається з нею та навколо неї, має суттєвий вплив на формування життєстійкості особистості.

На основі проведеного емпіричного дослідження з'ясовано, що в більшості майбутніх психологів вираженою є життєстійкість. З'ясовано, що показник життєстійкості в студентів денної форми навчання є дещо вищим порівняно зі студентами заочної форми навчання. У більшості майбутніх психологів переважають середні показники за шкалами залученості, контролю та прийняття ризику. Однак виявлено також і значну частину досліджуваних із низькими показниками за цими шкалами життєстійкості. Установлено, що більшість частині досліджуваних характерні низькі показники інтернальності, що вказує на те, що ці досліджувані не здатні помічати зв'язку між власними зусиллями й важливими подіями свого життя, вони не схильні відчувати власну спроможність контролювати події свого життя, оскільки вважають, що більшість подій власного життя є результатом сторонніх чинників.

За допомогою методів математичної обробки емпіричних даних встановлено наявність кореляційного зв'язку між показником життєстійкості й показником загальної інтернальності, показником інтернальності в галузі досягнень, у сімейних відносинах, у галузі виробничих відносин, тобто чим вищими є показники інтернальності майбутніх психологів, тим вищою є їхній показник життєстійкості. Установлено також, що існують відмінності в показниках життє-

стійкості в студентів денної і заочної форми навчання: у студентів заочної форми навчання життєстійкість вища.

Ключові слова: життєстійкість, особистість, залученість, контроль, прийняття ризику, інтернальність.

The various definitions of the concept of viability are analyzed in the article. In particular, the author considers vitality as the ability of an individual to stand a strong stressful situation, to keep internal balance, concentration, without reducing the success of their activities. Exploring the features of the viability of student youth, scientists pay attention to the multicomponent nature of the phenomenon, which includes the following aspects: optimism, loss and acquisition of personal resources, activity, social adaptation, regulation of their own behavior (self-regulation), involvement, control, risk-taking.

In the article is emphasized that the fact of the locus control indicator as a person's ability to control themselves and their behavior, manage their behavior, emotions, take responsibility for what happens to him or her and around her, has a significant impact on the formation of personality.

According to empirical research, it was found out that most future psychologists have a pronounced viability. It was researched that the level of vitality of part-time students is slightly higher than the level of full-time students.

Most future psychologists are characterized as those who have average points of involvement, control and risk acceptance. However, a significant part of the student youth has low points on such feature as viability. It was found that most of the most part of student youth is characterized by low indicators of internality, which indicates that these future psychologists are not able to notice the relationship between their own efforts and important events in their lives. They do not tend to feel their own ability to control their own lives, events of their own life and it is caused by the result of external factors.

With the help of methods of mathematical analyze of empirical data and the correlation between the indicator of viability and the indicator of general internality, the indicator of internality in the sphere of achievements, in family relations, in the sphere of work relations, for example, as higher the indicators of internality of future psychologists so vitality index is higher too. It is also established that there are differences in the indicators of vitality of full-time and part-time students: part-time students have higher vitality.

Key words: vitality, personality, enrollment, control, risk-taking, internality.

УДК 159.947

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.20>

Педоренко В.М.

к.психол.н.,

старший викладач кафедри психології та соціальної роботи

Вінницький державний

педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

Проблема життєстійкості молоді особистості сьогодні є вкрай актуальною, оскільки суспільство щоразу ставить перед нею численні випробування, пов'язані із соціально-економічними, політичними кризами, війною, пандемією covid-19. Сучасна молода людина повинна вміти швидко пристосовуватися до нових умов, протистояти стресовим факторам, успішно долати життєві труднощі,

брати на себе відповідальність, відстоювати власні інтереси, цінності, переконання, зберігаючи при цьому фізичне та психологічне здоров'я. Крім того, варто пам'ятати й про вікові кризи, які також впливають на життєстійкість особистості юнацького віку: пошук ідентичності, початок самостійного дорослого життя, професійне становлення тощо. Тому проблему життєстійкості саме

студентської молоді ми вважаємо досить важливою та актуальною.

Про важливість проблеми життєстійкості особистості, її значення для розвитку особистості, чинники, які сприяють її формуванню, стверджувала значна кількість вітчизняних і зарубіжних дослідників. Серед них – Г. Варіна, Н. Водоп'янова, С. Загородня, Л. Куліков, С. Мадді, С. Сергієнко, І. Солкова, П. Томанек. Так, С. Мадді зауважував, що поняття життєстійкості людини відображає її психологічну живучість і розширену ефективність, впливає на її мотивацію подолання стресогенних життєвих ситуацій [6, с. 23–25].

Вивченням життєстійкості займався також С. Кобейса. Ним уперше введено поняття життєстійкості особистості, а також виокремлено зв'язок життєстійкості зі стресовими ситуаціями й захворюваннями. Життєстійкість у такому взаємозв'язку являє собою єдність установок, які спрямовані на актуалізацію сили та мотивації людини до напруженої роботи над самим собою в стресових обставинах, перетворюючи можливі проблеми від стресових ситуацій на реальну можливість для самовдосконалення та саморозвитку [3; 9].

Серед вітчизняних науковців, які досліджували проблему життєстійкості особистості, варто назвати таких як Т. Ларіна, О. Лібін, Т. Титаренко, А. Фомінова, Н. Чепелева, М. Смульсон, Д. Леонтьєв, О. Коржова, Л. Коростильова, С. Максименко, Л. Сердюк та ін.

Метою статті є теоретично проаналізувати й емпірично дослідити проблему психологічних особливостей життєстійкості студентської молоді з різним рівнем інтернальності.

У психологічних словниках пропонуються такі підходи до розуміння поняття життєстійкості: як інтегральна особистісна якість, яка дає змогу людині долати життєві труднощі, проблеми та позитивно адаптуватися до нових умов (А. Андреева) [1]; як здатність людини до здійснення діяльності з подоланням життєвих труднощів і, як наслідок, розвитку та подальшого використання цієї здатності (Г. Варіна) [2]; як системна психологічна властивість, яка виникає в людини внаслідок особливого поєднання установок і навичок, що дають їй змогу перетворювати проблемні ситуації в нові можливості (Я. Долженко) [4].

Формування життєстійкості особистості залежить від багатьох особистісних факторів, рис, властивостей. Зокрема, ми припускаємо, що формування життєстійкості прямо залежить від особливостей суб'єктивного локусу контролю [7, с. 74–78].

Науковець С. Мадді, досліджуючи проблему життєстійкості особистості, дійшов висновку, що життєстійкість складається з трьох компонентів: залученість, контроль і прийняття ризику. Перший складник – залученість –

є важливою особистісною характеристикою, яка відображає ставлення людини до самої себе, до навколишнього світу, особливості взаємодії з навколишнім, усе це спонукає та мотивує особистість до самореалізації, самовдосконалення, до нових досягнень; дає можливість людині відчувати себе потрібною, значущою для інших людиною. Це спонукає людину повністю включитися в розв'язання важливих життєвих завдань, проблем, намагатися не піддаватися стресогенним факторам, змінам; це впевненість у тому, що все, що відбувається у власному житті, у навколишньому, дає можливість людині знайти щось корисне, цікаве й важливе для самої особистості; людина зі сформованою залученістю буде відчувати позитивні емоції, загалом отримувати задоволення від власної діяльності [6].

Компонент життєстійкості контролю за обставинами забезпечує пошук шляхів впливу на наслідки стресогенних змін. Контроль за ситуацією розвивається як противага схильності людини впадати в стан безпорадності й пасивності; сприяє формуванню переконання в тому, що боротьба з проблемами, складними життєвими обставинами дає можливість людині впливати на результат. Людина з високим рівнем розвитку контролю над ситуацією здатна відчувати, що робить самостійний вибір своєї діяльності, власного шляху. Якщо в людини високий рівень сформованості компонента контролю над ситуацією, то вона буде робити спроби постійно впливати на події, така особистість не схильна до бездіяльності [5; 6].

Компонент життєстійкості «прийняття ризику» вказує на переконання людини в тому, що все, що відбувається в її житті, усе, що з нею трапляється, усе це сприяє її розвитку й удосконаленню. Цей особистісний розвиток відбувається на основі знань, отриманих із власного досвіду, як позитивного, так і негативного, а також дає змогу людині вчитися на власному досвіді, бути готовим до долаття труднощів, а не очікувати на безтурботне життя. Прийняття ризику сприяє розвитку здатності людини бути щирою, відкритою до навколишнього світу, до інших людей і суспільства загалом. На думку багатьох науковців, поняття життєстійкості включає, крім залученості, контролю, прийняття ризику, ще й такі компоненти, як оптимізм, утрата і набуття персональних ресурсів особистості, активність, соціальна адаптація, регуляція власної поведінки (саморегуляція). Усі перелічені компоненти сприяють успішній, включеній та активній життєдіяльності особистості.

Рівень суб'єктивного контролю в психологічних словниках визначається як здатність суб'єкта контролювати себе і свою поведінку, управляти своєю поведінкою, емоціями, брати на себе відповідальність за те, що відбувається з нею та навколо неї [6; 9].

Проблема суб'єктивного контролю детально вивчалася науковцем Джорджем Роттером, його теорія має назву локусу контролю. Ним виділено такі два типи локусу контролю: екстернальний та інтернальний. Людина з екстернальним типом суб'єктивного локусу контролю вважає, що всі події, які відбуваються з нею, є наслідком і результатом впливу зовнішніх чинників – випадковості, невдалий день, гороскоп, чорна кішка дорогу перейшла, інші люди, керівництво тощо. Людина з інтернальним типом суб'єктивного локусу контролю характеризується тим, що інтерпретує значимі події власного життя як результат і як наслідок власної діяльності та своїх досягнень. Будь-якій людині властиві ознаки того чи іншого типу суб'єктивного локусу контролю, причому в різних ситуаціях у людини може переважати то один, то інший тип суб'єктивного локусу контролю [8, с. 53–64].

У результаті проведеного експериментального дослідження особливостей життестійкості студентської молоді з різним рівнем інтернальності нами отримано такі результати. У дослідженні взяли участь студенти спеціальності 053 «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в кількості 70 осіб (35 осіб денної і 35 осіб заочної форми навчання). Показники методики «Тест життестійкості» С. Мадді представлено нами на рисунку 1.

Нами отримано такі результати: у 64,0% майбутніх психологів денної форми навчання виражена життестійкість, тоді як у майбутніх психологів заочної форми навчання становить 48,0% осіб. Цей показник перешкоджає появи

в цих досліджуваних внутрішнього напруження під час переживання стресових ситуацій; у 20,0% осіб денної форми навчання виявлено невиражену життестійкість, що свідчить про високу можливість появи в цих досліджуваних внутрішнього напруження в стресових ситуаціях. Серед студентів заочної форми навчання такий показник становить 32,0%. У 16,0% майбутніх психологів денної форми навчання виявлено показник надмірно вираженої життестійкості, що свідчить про високу здатність цих досліджуваних перешкоджати виникненню внутрішнього напруження в стресових ситуаціях, тоді як у студентів заочної форми навчання цей показник становить 20,0%.

Отже, у більшості досліджуваних майбутніх психологів денної і заочної форми навчання виявлено виражену життестійкість. Крім того, як бачимо, показники майбутніх психологів денної форми навчання дещо відрізняються від показників майбутніх психологів заочної форми навчання.

За результатами цієї методики, нами виявлено, що в 50,0% майбутніх психологів шкала залученості виражена на низькому рівні (рис. 2). У цих досліджуваних з'являється відчуття відчуження від життя, від світу загалом і відчуття себе «поза життям». У 44,0% майбутніх психологів показник залученості знаходиться на середньому рівні, що вказує на те, що ці майбутні психологи здатні отримувати задоволення від своєї діяльності, почуватися у своїй діяльності комфортно, упевнено. У 6,0% студентів показник шкали залученості виражений на високому рівні, такі студенти є впевненими в тому, що з будь-якої напруженої ситуації

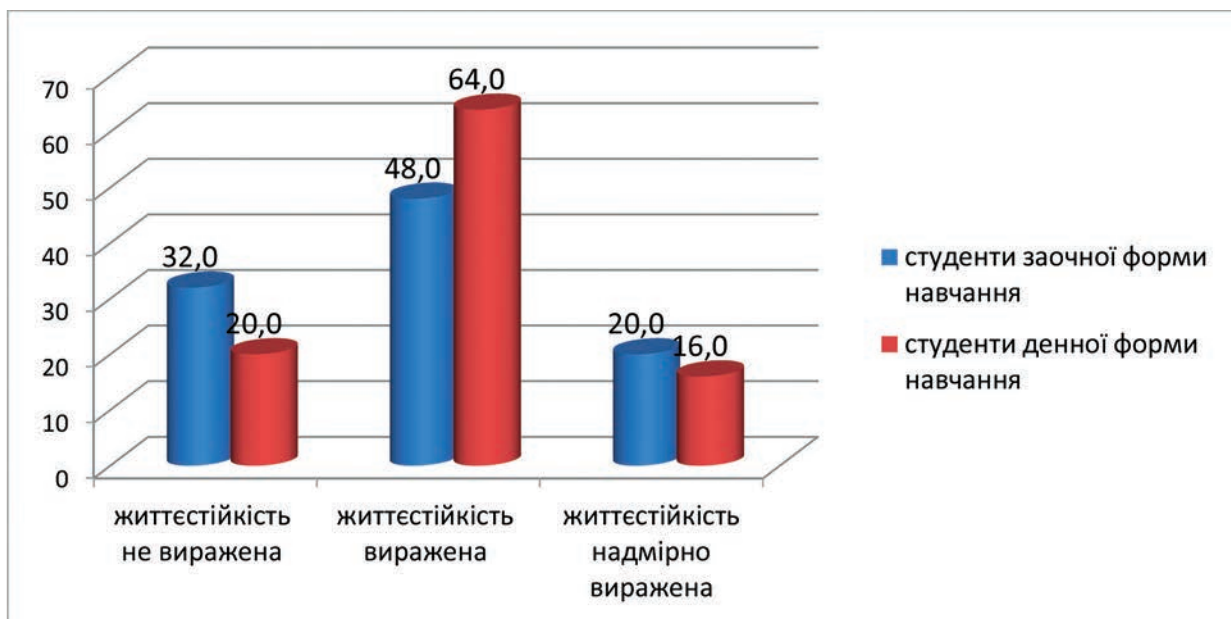


Рис. 1. Показники рівнів вираженості життестійкості досліджуваних майбутніх психологів денної і заочної форми навчання

можна знайти щось нове, цікаве й таке, яке заслуговує на увагу.

У 52,0% студентів показник контролю виявлено на середньому рівні, що вказує на те, що досліджуваним характерним є ситуативне вираження впевненості в тому, що наполегливість, боротьба дадуть їм змогу впливати на кінцевий результат того, що відбувається в їхньому житті. У 32,0% майбутніх психологів показник контролю знаходиться на низькому рівні. Цим досліджуваним характерне відчуття власної безпомічності, безпорадності, нездатності вплинути на процес і результат того, що відбувається в їхньому житті. І тільки в 16,0% майбутніх психологів показник контролю знаходиться на високому рівні, цим досліджуваним притаманне відчуття того, що вони самі здатні впливати на своє життя, обирати вид, спосіб діяльності, свій життєвий, професійний шлях.

Розглянемо показники в досліджуваних за шкалою прийняття ризику. За отриманими нами емпіричними даними, ми можемо стверджувати, що в 54,0% осіб шкала прийняття ризику знаходиться на середньому рівні, що вказує на готовність майбутніх психологів сприймати проблемні, стресові ситуації у своєму житті як такі, які приносять у собі нові враження, новий досвід. Однак у 38,0% студентів показник прийняття ризику виявлено на низькому рівні, що вказує на неготовність, нездатність цих досліджуваних сприймати складні проблемні ситуації як такі, що сприяють отриманню ними нового досвіду, нових знань, емоцій. І тільки у 8,0% майбутніх психологів показник прийняття ризику виявлено на високому рівні, що вказує на те, що ці майбутні психологи відкриті до нового досвіду, здатні проявляти активність,

діяти навіть в умовах відсутності певних гарантій на успішний результат.

Отже, як видно з рисунку 2, у більшості майбутніх психологів переважають середні показники за шкалами залученості, контролю та прийняття ризику. Однак виявлено також і значну частину студентів із низькими показниками за цими шкалами.

Як видно з таблиці 1, показники за шкалами дещо відрізняються в студентів денної і заочної форми навчання. Зокрема, за шкалою контролю більш високі показники виявлено в студентів денної форми навчання, це означає, що студенти денної форми навчання більшою мірою схильні до прояву впевненості, наполегливості, і ці якості дадуть їм можливість впливати на кінцевий результат того, що відбувається в їхньому житті. Крім того, за шкалою прийняття ризику дещо вищими є показники в студентів денної форми навчання. Це свідчить про те, що майбутні психологи денної форми навчання порівняно із заочною виявляють більшу готовність сприймати проблемні, стресові ситуації у своєму житті як такі, які несуть у собі нові враження, новий досвід, нові знання.

Проаналізуємо результати дослідження суб'єктивного локусу контролю досліджуваних, отриманих за методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю (УСК) Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Едкінда), вони представлені на рисунку 3.

За шкалою загальної інтернальності високі показники виявлено в 46,0% досліджуваних, що свідчить про високий суб'єктивний контроль цих майбутніх психологів над важливими подіями власного життя. Такі досліджу-

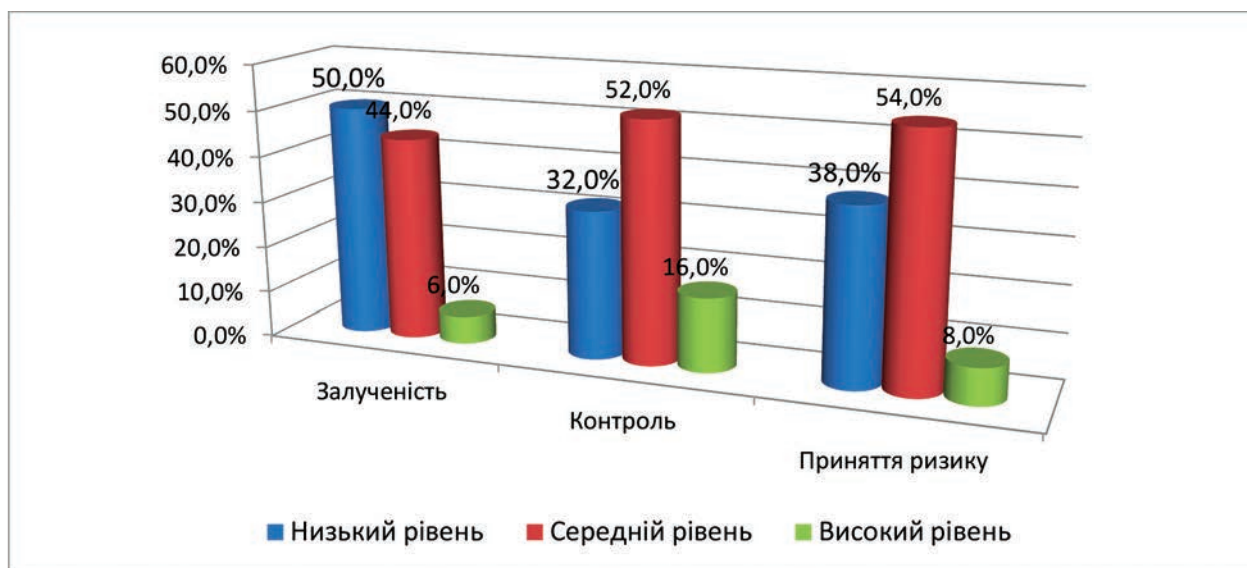


Рис. 2. Показники рівнів залученості, контролю та прийняття ризику досліджуваних майбутніх психологів

Таблиця 1

Показники рівнів залученості, контролю та прийняття ризику досліджуваних майбутніх психологів денної і заочної форми навчання

Шкали	Заочна форма навчання (у %)			Денна форма навчання (у %)		
	рівні вираженості шкал					
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Контроль	12,0	40,0	48,0	20,0	64,0	16,0
Залученість	8,0	44,0	48,0	4,0	44,0	52,0
Прийняття ризику	4,0	44,0	52,0	12,0	64,0	24,0

вані схильні вважати, що все, що відбувається в їхньому житті, є наслідком їхніх власних дій. Вони є більш відповідальними й самостійними. Низькі показники за цією шкалою виявлені в 54,0% майбутніх психологів. Ці досліджувані не здатні помічати зв'язку між власними зусиллями та важливими подіями свого життя, вони не схильні відчувати власну спроможність контролювати події власного життя, оскільки вважають, що більшість подій власного життя є результатом впливу сторонніх чинників.

За шкалою інтернальності в галузі досягнень нами встановлено, що високі показники характерні більшості майбутніх психологів – 70,0% досліджуваних. Це свідчить про високу здатність досліджуваних контролювати події, які є для них емоційно позитивними, а також вони схильні вважати, що це вони самостійно досягли успіхів, певних цілей у своєму житті. Низькі показники за цією шкалою виявлено в 30,0% осіб, що вказує на те, що студенти схильні приписувати успіхи й досягнення зовнішнім чинникам, наприклад, успіху, щасливій долі.

За шкалою інтернальності в галузі невдач нами встановлено таке. У більшості майбутніх психологів виявлено низькі показники – 66,0% досліджуваних. Ці досліджувані схильні перекладати відповідальність на інших людей, на інші зовнішні чинники за свої невдачі. Високі показники виявлено в 34,0% досліджуваних. Це описує цих досліджуваних, яким характерно перекладати контроль стосовно негативних подій у власному житті на самого себе, їм властива схильність звинувачувати самого себе у власних неприємностях.

За шкалою інтернальності в сімейних стосунках високі показники виявлено в 48,0% майбутніх психологів. Це вказує на те, що вони здатні брати на себе відповідальність за події їхнього сімейного життя. Низькі показники за цією шкалою виявлено в 52,0% досліджуваних, що вказує на те, що такі досліджувані вважають інших винуватими у виниклих сімейних проблемах, непорозуміннях.

За шкалою інтернальності в галузі виробничих відносин високі показники виявлено в 42,0% досліджуваних. Такі студенти вважа-

ють себе відповідальними за важливі й значущі події у виробничій діяльності, у кар'єрному зростанні. Низькі показники виявлено в 58,0% досліджуваних, такі досліджувані схильні перекладати відповідальність за результативність своєї виробничої діяльності на інших: керівництво, колег, удачу.

За шкалою інтернальності стосовно здоров'я та хвороб у більшості майбутніх психологів виявлено низькі показники: 86,0% досліджуваних. Такі особи вважають власне здоров'я, хвороби результатом сторонніх чинників, випадку, вони схильні сподіватися на те, що хтось допоможе їм подолати хворобу. Високі показники за цією шкалою виявлено в 14,0% студентів. Такі досліджувані беруть на себе відповідальність за своє здоров'я, тобто якщо вони хворі, то вони схильні звинувачувати в цьому себе.

За допомогою методів математичної обробки емпіричних даних (r-критерій Пірсона) нами встановлено наявність кореляційного зв'язку між деякими показниками життєстійкості й інтернальності в майбутніх психологів. Зокрема, нами встановлено, що існує зв'язок між показником життєстійкості й показником загальної інтернальності: $r \text{ емп.} = 0,871$ при $p \leq 0,01$; показником інтернальності в галузі досягнень: $r \text{ емп.} = 0,626$ при $p \leq 0,01$; показником інтернальності в сімейних відносинах: $r \text{ емп.} = 0,503$ при $p \leq 0,01$; показником інтернальності в галузі виробничих відносин: $r \text{ емп.} = 0,590$ при $p \leq 0,01$. Ці показники означають, що чим вищим є показник життєстійкості в студентів, тим більш схильними вони є до того, щоб брати на себе відповідальність за успіхи у своєму житті, за певні проблеми в сімейному житті, у виробничих відносинах, вони є відповідальними й самостійними.

Оскільки в дослідженні брали участь студенти денної і заочної форми навчання, то ми спробували з'ясувати, чи існують відмінності в їхніх показниках життєстійкості за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Нами встановлено, що існують відмінності в показниках життєстійкості в студентів денної і заочної форми навчання: $t \text{ емп.} = 3,449$ при $p \leq 0,01$.

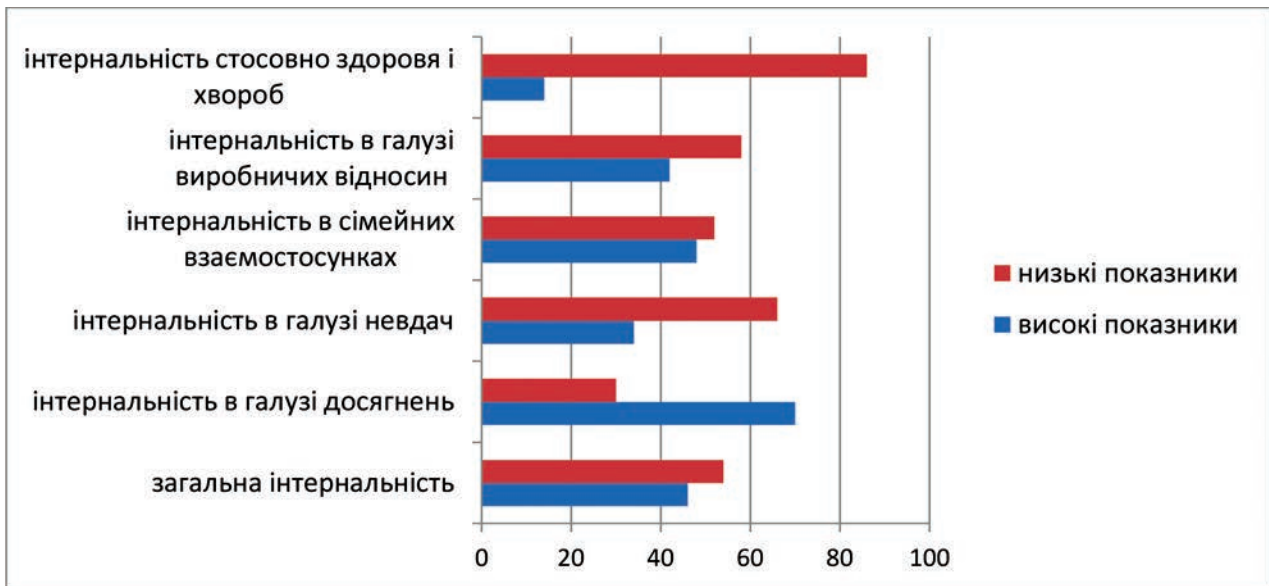


Рис. 3. Показники суб'єктивного локусу контролю майбутніх психологів за шкалами у %

Отже, за результатами проведеного нами дослідження встановлено, що більшій частині майбутніх психологів характерний виражений рівень життєстійкості, що характеризує досліджуваних як таких, яким властиве перешкоджання появи внутрішнього напруження під час переживання стресових ситуацій. Однак нами виявлено значний відсоток досліджуваних, яким характерне невираження життєстійкості. За допомогою математичних методів нами доведено наявність кореляційного зв'язку між показниками життєстійкості й інтернальності студентів, а також установлено відмінності в показниках життєстійкості студентів денної і заочної форми навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов / Тамбовский гос ун-т им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2009. 155 с.
2. Варіна Г.Б. Життєстійкість особистості як чинник психологічного благополуччя майбутніх психологів. *Сучасна наука: тенденції та перспективи* : матеріали Всеукр. internet-конф. / Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, 2018. С. 28–34

3. Водопьянова Н.Е., Штейн М.Г. Шкала оптимизма и активности. URL: https://studme.org/125021/psihologiya/metodicheskoe_obespechenie.
4. Долженко Я.А. Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости. *Актуальные вопросы современной педагогики* : материалы 10 Междунар. науч. конф. Уфа, 2011. С. 15–18.
5. Загородня С.О. Медіакомпетентність як умова життєстійкості студентів-психологів. *Психологічні аспекти людського фактору у світі високих технологій* / Національний авіаційний університет. Київ, 2012. С. 79.
6. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 539 с.
7. Сергієнко С. Життєстійкість як один із ресурсів особистості. *Збірник тез Всеукраїнської студентської науково-технічної конференції*. Київ, 2017. С. 74–78.
8. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Марич, 2009. 104 с.
9. Чиханцова О.А. Деякі аспекти вивчення проблеми життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. Т. VI : Психологія обдарованості. Вип. 12. С. 465–472.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ОСОБИСТОСТІ»

MODERN APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF "COGNITIVE STYLE OF PERSONALITY"

У статті представлено психологічний аналіз проблеми дослідження когнітивних стилів особистості. Визначено походження поняття «стиль», проаналізовано теоретичні підходи до визначення поняття «когнітивний стиль». Зокрема, зазначається, що в сучасній науці когнітивні особливості розглядаються як важливі складники індивідуальності людини, у яких природні та соціальні властивості, організм та особистість тісно взаємодіють і виступають як єдине ціле. Когнітивні стилі, здійснюючи регулятивне забезпечення психічної активності індивідуальності, проявляються в усіх сферах життя людини, що й зумовлює інтерес, що зростає, до цієї проблеми. Незважаючи на велику кількість теоретичних розробок, простежується відсутність сталої визначеної системи поглядів на розуміння когнітивного стилю особистості, суперечливість окремих положень в наявних підходах до цієї проблеми, є потреба в узагальненні та систематизації численних фактів, накопичених у різних галузях психологічної науки. Сучасні дослідження когнітивних стилів характеризуються здебільшого особистісно-орієнтованим підходом, оскільки в сучасному суспільстві істотно зростає роль людини як організатора власного життя, зростає ціна людських помилок і затребуваність її творчих можливостей. Усе це істотно підвищує вимоги до особистості як у професійному, так і в особистісному плані. Як основу для подальших наукових пошуків обрано підхід М. Холодної, яка визначає когнітивні стилі як індивідуально своєрідні способи обробки інформації про своє оточення у вигляді різниці в сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації та оцінюванні того, що відбувається. Це і є тим унікальним природним інтелектуальним ресурсом, що притаманний кожній людині. У результаті теоретичного аналізу поняття «когнітивний стиль» авторами визначено перспективи подальших досліджень, а саме визначення ступеня впливу когнітивного стилю особистості на формування самозбережувальної поведінки.

Ключові слова: стиль, когнітивний стиль, індивідуальність, індивідуальний стиль

переробки інформації, механізми інтелектуального функціонування.

The article presents a psychological analysis of the problem of studying cognitive personality styles. The origin of the concept "style" is determined, the theoretical approaches to the definition of the concept "cognitive style" are analyzed. In particular, it is noted that in modern science cognitive features are considered as important components of human personality, in which natural and social properties, organism and personality interact closely and act as a whole. Cognitive styles, providing regulatory support for mental activity of the individual are manifested in all spheres of human life, which causes a growing interest in this problem. Despite the large number of theoretical developments, there is a lack of a stable defined system of views on understanding the cognitive style of the individual, the contradiction of certain provisions in existing approaches to this problem, there is a need to generalize and systematize numerous facts accumulated in various fields of psychological science. Modern studies of cognitive styles are characterized mostly by a personality-oriented approach, because in modern society the role of man as an organizer of his own life, the price of human error and the demand for its creative potential is growing. All this significantly increases the requirements for the individual both professionally and personally. As a basis for further research, the approach of M. Kholodna was chosen, which defines cognitive styles as individually unique ways of processing information about their environment in the form of differences in perception, analysis, structuring, categorization and evaluation of what is happening. This is the unique natural intellectual resource that is inherent in every person. As a result of theoretical analysis of the concept of "cognitive style" the authors identified prospects for further research, namely – to determine the degree of influence of cognitive style of the individual on the formation of self-preserving behavior.

Key words: style, cognitive style, individuality, individual style of information processing, mechanisms of intellectual functioning.

УДК 159.923.35
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.21>

Пилявець Н.І.

аспірант кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Потапчук Є.М.

д.психол.н., професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Однією з найактуальніших проблем психології, безумовно, є проблема індивідуальних психічних відмінностей між людьми. Психіка людини може бути вивчена й описана на рівні загальних закономірностей організації та функціонування. Однак феномен індивідуального суб'єкта полягає в тому, що закономірності індивідуальної поведінки не тотожні закономірностям поведінки взагалі. Відповідно, понятійний апарат, створений у межах загальної психології, не може бути механічно перенесений на розуміння механізмів психічної діяльності конкретного індивідуума. Тому поняття й підходи, які виявляли й описували механізми

індивідуальної специфіки психічної діяльності, завжди викликали особливий інтерес у науковому психологічному співтоваристві.

Поява поняття «стиль» у системі психологічних категорій викликала інтерес, пов'язаний зі зростанням очікувань щодо поглиблення наших знань про природу людського інтелекту. Протягом багатьох десятиліть результати стильових досліджень інтерпретувалися через призму певного вихідного змісту, який вкладався в поняття «стиль».

Варто зазначити, що стиль – це свідчення певної унікальності, відмінності від безлічі інших людей, наявність якої беззастережно

характеризує власника стилю (в одязі, манері поведінки, художній майстерності або науковій творчості) як людину з певним рівнем душевної організації. З точки зору своєї вихідної етимології слово «стиль» (Stylos – грец.) означає паличку для писання на воскових дошках із гострим і тупим кінцями (тупим кінцем стирали неправильно написане). Цікаво, що вже в початковому метафоричному значенні стиль – це можливість одночасної участі в діяльності двох протилежних за змістом якостей, рівною мірою необхідних для її успіху.

Дослідження різних аспектів психічної діяльності людини все частіше акцентують свою увагу на стильових характеристиках. Так, в останні роки у вітчизняній літературі з'явилися дослідження «оцінного стилю», «емоційного стилю», «стилю педагогічного спілкування», «стилю психічної діяльності дошкільника», «стилю життя особистості», «стилю активності», «стилю поведінки в складних життєвих ситуаціях» тощо.

Поняття когнітивного стилю як індивідуального способу переробки інформації, який характеризує специфіку ментальної організації конкретної людини й відмінні риси її інтелектуальної поведінки, народилося на стику психології особистості та психології пізнання. Ця обставина зумовила його суперечливий характер. За рахунок слова «стиль» воно набувало якісно-метафоричного відтінку, створюючи ілюзію появи універсального пояснювального принципу, тоді як слово «когнітивний» повертає його на рівень емпіричних фактів, що змушують шукати пояснення особистості через індивідуальні когнітивні виміри.

У контексті розгляду проблеми формування когнітивного стилю в міру розвитку особистості варто зазначити, що особливе значення має зрілість механізмів інтелектуального функціонування, що визначає виразність того або іншого полюсу когнітивного стилю. Когнітивні стилі, будучи одним із рівнів регуляції інтелектуальної діяльності, відповідальні за керування процесом переробки інформації, водночас можуть розглядатися як особливі інтелектуальні здібності, що формуються та розвиваються в процесі становлення особистості. Когнітивні стилі можуть змінюватися під впливом інтелектуального навантаження, інструкції, навчання, освоєння професійних навичок тощо [7].

Мобільність стильової поведінки дає змогу людині використати різні когнітивно-стильові стратегії залежно від цілей її діяльності та вимог ситуації, що є показником адаптованості й зрілості механізмів інтелектуальної регуляції. Факт мобільності індивідуальної конструктивної системи знаходить підтвердження й у сучасних дослідженнях (Є. Крупник, Є. Лебедева та ін.).

Учені, які розвивали стильовий підхід: В. Колга, І. Палей, І. Шкуратова, М. Холодна й ін. – зосередили увагу на теоретичному обґрунтуванні місця цього феномена в структурі особистості, що розвивається, і суб'єкта діяльності, а Є. Клімов, В. Мерлін, С. Параліс, В. Толочок та ін. розглядали розвиток стильових особливостей у структурі інтегральної індивідуальності, у контексті поняття «індивідуальний стиль діяльності».

У сучасному суспільстві роль особистості в житті суспільства та як організатора власного життя істотно зростає, зростає ціна людських помилок і затребуваність її творчих можливостей. Усе це істотно підвищує вимоги до особистості як у професійному, так і в особистісному плані. Це є основою професійного інтересу психологів-практиків до поняття «когнітивний стиль».

У науковому плані необхідність звернення до цієї проблеми зумовлюється відсутністю в психології постійної системи поглядів на розуміння когнітивного стилю особистості, суперечливістю окремих положень у наявних підходах до цієї проблеми, потребою в узагальненні та систематизації численних фактів, накопичених у різних галузях психологічної науки, необхідності подальшого розвитку загальнопсихологічної теорії особистості.

Тому метою статті є здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до визначення поняття «когнітивні стилі особистості», визначити основні тенденції та перспективи досліджень.

У психологічній науці когнітивний стиль є предметом вивчення багатьох учених. Дослідників проблеми когнітивних стилів цікавить людська індивідуальність і переконаність в існуванні властивим усім людям індивідуально своєрідних форм розуміння реальності. Численні експериментальні й теоретичні роботи, присвячені вивченню когнітивних стилів та осмисленню цього поняття, датуються 30-ми роками ХХ століття і тривають до сьогодні, дають змогу говорити про становлення стильового підходу в психології.

Основоположником стильового підходу, який розвивав розуміння стильових характеристик як цілісного прояву специфіки індивідуальності людини в різних ситуаціях і життєдіяльності загалом, уважають А. Адлера. Запропоноване А. Адлером розуміння стилю базується на концепції несвідомих компенсацій, за допомогою яких людина переборює комплекс неповноцінності, виробляючи індивідуальні стратегії поведінки, індивідуальний життєвий стиль. Згідно з А. Адлером, стиль проявляється найбільше в явно критичних ситуаціях і у випадку прийняття важливих рішень. Така позиція акцентує увагу на адаптивному аспекті стилю як механізмі пристосування особистості в соціальному середовищі.

Вочевидь, результати досліджень А. Адлера відкривають особистісний напрям вивчення стилю, з позицій якого різноманітні стильові характеристики розглядаються у взаємозв'язку та взаємовпливі з мотиваційними й особистісними компонентами [1].

Розвиток стильового підходу в рамках особистісного напрямку продовжили роботи Г. Олпорта, що застосував поняття стилю для опису унікальності мотивів і цілей кожної особистості, розглядав стиль як будь-які особистісні риси, що формуються в ході самореалізації людини [3].

Стиль виступає як прояв активності особистості, що творить себе через досягнення власних цілей; стиль – це спосіб реалізації мотивів, до яких схильна людина в силу своїх індивідуальних особливостей. Представники особистісного напрямку, незважаючи на спільність визначення поняття «стиль», розходяться в поясненні функціонального значення стилів, протиставляючи адаптивний та активний аспекти стилю.

Новий етап у розумінні стилю й розвитку стильового підходу припадає на 50–70-ті роки ХХ століття, пов'язаний він зі становленням когнітивного напрямку в американській психології та поширенням інформаційної концепції. У роботах представників когнітивного напрямку на перший план стали виходити питання механізмів індивідуальних особливостей у сприйнятті, аналізі, категоризації, відтворенні інформації, що отримали позначення «когнітивні стилі» (Г. Уіткін, Р. Гарднер, Дж. Каган, Дж. Клейн та ін.).

Думку про існування стійкої різниці в сприйнятті світу в різних людей уперше сформулював у 1951 році Дж. Клейн, а термін «когнітивний стиль» запропонував у 1953 році американський психолог Р. Гарднер. Над науковою розробкою цього поняття почав працювати психолог Принстонського університету Г. Уіткін. Його розуміння когнітивного стилю особистості сформувалося через призму гештальт-психології, а саме через уявлення про поле й поведінку людини в полі, адже на людей фактор поля (предметне та соціальне оточення людини) впливає по-різному. Відповідно, наукові пошуки були спрямовані на вивчення стилю незалежність-полонезалежність. На думку Г. Уткіна, когнітивний стиль, відбиваючи різні аспекти функціонування пізнавальної сфери, є стабільною індивідуальною характеристикою способів взаємодії людини з інформаційним полем [6].

Отже, Г. Уіткін намагався вивести різноманітні індивідуальні поведінкові особливості з одного параметра. На відміну від нього, такі вчені, як Дж. Клейн, Р. Гарднер, спрямовувати свою увагу на пошуки деяких структурних констант у когнітивній сфері особистості, які

є посередниками між афективними станами й зовнішніми впливами. Згодом ці структурні константи отримали назву «когнітивні контролі». Автори вважали, що комплекс когнітивних контролів створює характерний для особистості когнітивний стиль, тобто індивідуально своєрідний спосіб переробки інформації про своє оточення. У межах цього напрямку описано вже не один, а шість когнітивних стилів: діапазон еквівалентності, широта категорії, ригідний – гнучкий контроль, толерантність до нерелістичного досвіду, фокусуєчий – скануючий контроль, згладжування – загострення [7].

Таким чином, найбільш ранні класичні визначення когнітивних стилів: «система когнітивних контролюючих принципів, що виступають як посередників між намірами та вимогами ситуації» (Д. Броверман, 1987), «спосіб когнітивного аналізу та структурування свого оточення» (Г. Уіткін, 1998), «профіль розумових здібностей» (Р. Гарднер, 1998).

Спільним для цих досліджень є те, що вони відстоювали думку про самостійне значення стильових особливостей пізнання, які не зводяться лише до здібностей та інтелекту, у традиційному розумінні. У цей же час Г. Уіткіном сформульовані критерії відмінності стилів від здібностей.

З кінця 70-х років ХХ століття поняття «когнітивні стилі» в роботах низки дослідників набуває ширшого змісту. Так, В. Колга визначає їх як своєрідну суб'єктивну реальність, що пронизує всі рівні індивідуальності – від особливостей мозкового апарату до неусвідомлених механізмів захисту, специфіки характеру й спілкування [2].

Цей підхід відображено й у роботах М. Холодної, яка відмічає, що стильовий підхід сформувався як своєрідні альтернативи тестовому підходу, як спроба знайти інші форми аналізу інтелектуальних можливостей людини. Зокрема, когнітивні стилі розуміються як формально-динамічна характеристика інтелектуальної діяльності, не пов'язана зі змістовими (результативними) аспектами роботи інтелекту. Крім того, когнітивні стилі розглядалися як характерні для цієї особистості стійкі пізнавальні переваги, що проявляються в переважному використанні певних засобів переробки інформації, які найбільшою мірою відповідають психологічним можливостям і нахилам цієї людини. Загалом за визначенням М. Холодної, когнітивні стилі це індивідуально своєрідні способи обробки інформації про своє оточення у вигляді різниці в сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації та оцінюванні того, що відбувається [5].

Вона значно розширила це поняття, додавши, що когнітивний стиль – це структурна характеристика пізнавальної сфери, що свідчить про особливості її організації й не має

прямого стосунку до особливостей її змісту; індивідуально-своєрідні способи одержання того або іншого когнітивного продукту, тобто інструментальна характеристика інтелектуальної діяльності, що може бути протиставлена її продуктивній характеристиці; стійка характеристика суб'єкта, що стабільно проявляється на різних рівнях інтелектуального функціонування й у різних ситуаціях; перевага певного способу інтелектуального поведіння (тобто суб'єкт у принципі може вибрати будь-який спосіб переробки інформації, однак він мимоволі або довільно віддає перевагу якому-небудь певному способу сприйняття й аналізу того, що відбувається, який найбільшою мірою відповідний його психологічним можливостям) [5].

Сьогодні характеризується розвитком методів дослідження та створенням інструментів виміру когнітивних стилів, що привело до нового, операціонального, етапу, коли запропоновані нові численні методи виміру й виділено низку когнітивних стилів, основні з них: «полезалежність – полenezалежність», «імпульсивність – рефлексивність», «гнучкість – ригідність пізнавального контролю», «вузькість – широта діапазону еквівалентності», «толерантність – нетолерантність до нереалістичного досвіду», «когнітивна простота – когнітивна складність», «вузькість – широта категорій», «конкретна – абстрактна концептуалізація», «фокусуєчий – скануючий контроль» тощо. Для зіставлення тих або інших стильових параметрів з показниками інтелекту або особистісними властивостями використовувався переважно метод кореляційного аналізу.

При всьому різноманітті визначень когнітивних стилів і вихідних інтерпретацій процесів, що лежать у їх основі, загальним залишається акцентування індивідуального різноманіття складних способів або форм пізнання, порівняно незалежних від змістових аспектів відбиття зовнішнього миру. У традиційному розумінні когнітивний стиль – це індивідуальні засоби отримання того або іншого когнітивного продукту, це процесуальна інструментальна характеристика інтелектуальної діяльності, що не має прямого стосунку до продуктивної змістової сторони та навіть протиставлена їй.

У деяких дослідженнях (Г. Уїткін і Д. Гуденау) вивчалось явище мобільності (пластичності), когнітивні стилі можуть змінюватися під впливом інтелектуального навантаження, інструкції, навчання, освоєння професійних навичок тощо. Мобільність стильової поведінки дає змогу людині використовувати різні когнітивно-стильові стратегії залежно від цілей її діяльності й вимог ситуації, що є показником адаптивності й зрілості механізмів інтелектуальної регуляції. Факт мобільності індивідуальної конструктивної системи знаходить підтвердження й у сучасних дослідженнях [4].

Незважаючи на певну «розмитість» визначення когнітивного стилю, трактування його сутнісних характеристик і їх детермінації пройшло певну еволюційну історію. Спочатку когнітивний стиль розглядався з позиції диференційно-аналітичного підходу й визначався стійкою індивідуально-типологічною характеристикою особистості. Будучи більшою мірою вродженими, особливості цієї характеристики стабілізуються вже на ранніх етапах онтогенезу.

У більш пізніх роботах, присвячених проблемі когнітивних стилів, помітно підсилюється прояв особистісно-орієнтованого підходу. Зокрема, уважається, що когнітивні стилі можуть бути кращими передумовами індивідуального успіху в особливих ситуаціях, ніж загальний інтелект чи ситуативні фактори. Наприклад, в організаційній психології когнітивні стилі вивчаються в контексті підбору персоналу, внутрішньої комунікації, профорієнтації, консультування, управління конфліктами. У галузі освіти існують дані, що когнітивні стилі мають більшу вагу для академічних досягнень, ніж загальні здібності. Прикладні дослідження показали, що когнітивні стилі є інтерактивними конструктами, які розвиваються відповідно до соціальних, освітніх, професійних та інших навколишніх вимог.

Таким чином, різні автори незалежно один від одного описали близько двох десятків стійких індивідуальних прийомів оперування інформацією – когнітивних стилів. Частина дослідників трактує це поняття як одномірну характеристику, як певну стильову особливість пізнання, наприклад, «когнітивна простота – когнітивна складність» або «полезалежність – полenezалежність». При цьому кожний із вимірюваних параметрів трактується як стиль, а сукупність різних параметрів – як сукупність стилів у однієї й тієї ж самої людини. Вони дуже різноманітні за способами діагностики, теоретичною інтерпретацією та широтою впливу на поведінку людини.

На відміну від інших дослідників, М. Холодна вважає, що когнітивний стиль є біполярним виміром, у рамках якого кожний стиль описується за рахунок звертання до двох крайніх форм інтелектуального поведіння й відображає індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про актуальну ситуацію (способи її сприйняття, оцінки, категоризації). Водночас до когнітивних стилів не застосовні оцінні судження, тому що представники того або іншого полюса кожного стилю мають певні переваги в тих ситуаціях, де їхні індивідуальні пізнавальні якості сприяють ефективній індивідуальній адаптації. Саме таких основних положень щодо визначення поняття «когнітивний стиль» ми будемо дотримуватися в подальших дослідженнях.

Перспективним із теоретичної та практичної точок зору, на наш погляд, напрямом досліджень

є визначення сфер і ступеня впливу когнітивного стилю на ефективність особистості в різних сферах життя, на можливості справлятися зі складними життєвими обставинами, на становлення способу життя людини, зокрема на формування самозбережувальної поведінки. Останнє в контексті епідеміологічних загроз XXI століття видається нам найбільш актуальним.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адлер А. Наука жить. Каунас : Кнуга klubas, 2016. 136 с.
2. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. Москва : Изд-во Институт психологии РАН, 2013. 320 с.

3. Палій А.А. Диференціальна психологія. Київ, 2010. 954 с.

4. Палій А.А. Когнітивно-стильові детермінанти індивідуальності. *Проблеми сучасної психології* : збірник наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2011 № 11. С. 584–595.

5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 384 с.

6. Чеботарьова А.І. Зміст поняття «когнітивний стиль» у психологічній науці. *Наука і Освіта*. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2010. № 10. С. 35–37.

7. Witkin H.A., Goodenough D.R. *Cognitiv Styles: Essence and Origins. Field dependece and field independence*. N.Y., 1982. 125 p.

РОЛЬ ВИХОВНИХ СТРАТЕГІЙ БАТЬКІВ У ГЕНДЕРНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ

THE ROLE OF PARENTS' EDUCATIONAL STRATEGIES IN THE GENDER SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS

Стаття присвячена аналізу впливу виховних батьківських стратегій на гендерну соціалізацію дошкільників. Для виявлення особливостей психосексуального виховання дітей у сім'ї та визначення виховної стратегії використовувалася анкета для батьків. Метод природного експерименту дав змогу вивчити своєрідність статево-рольових позицій дошкільників у грі: дослідником фіксувалися сюжет, використання ігрового матеріалу, вибрана роль, зміст ігрової дії. З метою уточнення уявлень дітей про жіночі й чоловічі соціальні ролі проводилися бесіди. Емпіричне дослідження виявило суттєву розбіжність між двома групами дошкільників. Близько половини ігрових дій (45%) дівчат із родин, де батьки виховують дітей з урахуванням статевих розбіжностей і приділяють увагу їхньому психосексуальному розвитку, пов'язані з роллю мами, вони проявляють турботу й увагу до своїх дітей. Також у цій групі 41% ігрових дій пов'язані з роллю жінки-господини. У дівчаток із сімей, де спостерігається низький рівень психосексуального виховання, лише 24% ігрових дій присвячені догляду за ляльками-дітьми, 34% дій пов'язано з господарським справам. У цих групах не виявлено розбіжностей в ігровій ролі жінки-дружини (14% і 12% відповідно). Аналіз ігрової діяльності хлопчиків із родин із наявністю виховної стратегії на психосексуальне виховання дитини показав, що в більшості випадків (65%) вони віддають перевагу ігровим діям, пов'язаних із ремонтно-господарською сферою (це відповідає гендерній ролі чоловіків). А в хлопчиків, у сім'ях яких мало приділяється уваги психосексуальному вихованню, таких ігрових дій зафіксовано лише 24%. Варто зазначити, що рольові ігри хлопчиків були набагато біднішими за змістом, на відміну від дівчаток. Проведене емпіричне дослідження дає нам змогу стверджувати, що гендерна поведінка дітей дошкільного віку залежить від того, які виховні стратегії вибирають батьки стосовно психосексуального розвитку дитини. За наявності позитивної установки батьків і їхнього намагання формувати гендерну поведінку в дитини успішно формується система уявлень про маму і тата, чоловіка і жінку, засвоюються моделі чоловічої/жіночої статево-рольової поведінки.

Ключові слова: статево виховання, статево-рольова поведінка, діти дошкільного віку, виховні стратегії батьків, статева соціалізація.

The article devoted to the analysis the influenced educational parental strategies on the gender socialization preschoolers. The questionnaire for parents used to find the features of the children's psychosexual upbringing in the family and to figure the educational strategy. The natural method experiment allowed to study the originated the preschoolers' gender-role positions in the game. The researcher fixed the plot, the use of game material, the chosen role, contain the game action. The interviews conducted to clarify children's ideas about women's and men's social roles. Empirical research has revealed a significant discrepancy between the two preschoolers groups. About half of the play activities (45%) of girls from families where parents raise children about gender differences and pay attention to their gender development related to the mother's role, they show care and attention to their children. Also, in this group, 41% of play activities related as female hostess. In girls from families with a low-level of gender upbringing, only 24% of play activities devoted to caring for baby dolls, and 34% of activities were related to household chores. In the role of women and wives (14% and 12%) no differences were found in these groups. Analysis boys' play activities from families with an educational strategy for the gender upbringing of the child showed that in most cases (65%) they prefer play activities related to the repair and economic sphere (this corresponds to the gender role of men). At that time, only 24% of boys with little attention to gender education recorded in such games. It is worth noting that the role-playing games of boys were much poorer in content than girls. An empirical study allows us to state that the gender-role behavior of preschool children depends on what educational strategies parents choose about the gender development of the child. The system of ideas is successfully formed in the child about mom and dad, man and woman, models of male/female gender-role behavior mastered in the presence of a positive attitude of parents and their efforts to form gender-role behavior in the child.

Key words: gender education, gender-role behavior, preschool children, educational strategies of parents, gender socialization.

УДК 373.2.015.31:316.346.2]:37.064.1
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.22>

Сорокіна О.А.

к.психол.н.,
доцент кафедри психології особистості
та соціальних практик
Київський університет
імені Бориса Грінченка

Первинною соціальною групою, у якій відбувається процес гендерної соціалізації дитини, є родина. За допомогою механізму ідентифікації зі значимими іншими, особливо з матір'ю й батьком, формується психологічна стать дитини, відбувається оволодіння нею нормами й стереотипами поведінки відповідно до своєї статевої належності. Атмосфера в родині багато в чому відбивається на правильному психосексуальному вихованні дитини. Ми виходимо з положення, згідно з яким статево

виховання буде ефективним у межах цілісного виховання особистості, формування загальної культури, вихованості дітей. Водночас недооцінка статевого виховання в родині може призвести до серйозних проблем у моральному й фізичному розвитку, порушити гармонійність цілісного становлення особистості, знизити ефективність соціального розвитку дитини.

У вивченні проблеми статевого виховання дівчаток і хлопчиків виділяються три напрями досліджень: психологічний підхід, який орієн-

тується на статево освіту, розгляд проблеми з позицій сексології й фізіології, психогієни статі (Д.М. Ісаєв, В.Є. Каган, І.С. Кон, Д.В. Колесов та ін.); етичний підхід, що зосереджує увагу на етичних аспектах статевого виховання, виховання відчуття честі й гідності хлопчиків і дівчаток (Л.О. Арутюнова, Л.О. Байкова, Р.С. Буре, А.М. Виноградова, В.М. Гоголіна, О.Р. Кунц, Т.О. Маркова, В.С. Мухіна, Т.О. Репіна й ін.), функціональний підхід, присвячений формуванню сексуальної культури дошкільників (Ю.В. Гаврілов).

Уміння відповідати соціально прийнятним взірцям гендерної поведінки, створювати стабільні взаємини з особами протилежної статі, сприятливі взаємини з близькими й рідними не належить до вроджених здібностей. Так само як до вибору й самоствердження в професії, так і до виконання ролі чоловіка і жінки, матері і батька сім'я і суспільство готують людину впродовж усього життєвого шляху. Кожен віковий етап робить свій специфічний внесок у перетворення дитини в майбутніх чоловіка і жінку. Дошкільний вік, на думку багатьох дослідників, займає особливе місце в становленні статевої ідентичності, коли дитина стає особливо чутливою до засвоєння статево-рольових стереотипів поведінки через наслідування дорослим [1; 2]. У дошкільні роки відбувається інтенсивний процес становлення самосвідомості, важливим компонентом якої є усвідомлення себе як представника певної статі. Засвоєння відповідно до статі змісту жіночої і чоловічої моделі особистості, формування системи потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій і певних способів поведінки, характерних для тієї або іншої статі, тобто процес статевої соціалізації – невід'ємна частина загального процесу соціалізації, який проходить під впливом навколишніх дорослих та однолітків. Усвідомлення своєї статевої належності має найважливіше значення для розвитку особистості: відчуття тотожності зі своєю статтю, прагнення підтримати «престиж» своєї статі в рамках соціальних очікувань визначають основоположні позитивні досягнення в розвитку особистості. Статево-рольова соціалізація включає три аспекти: когнітивний – дитина рано починає відносити себе до певної статі, набуває уявлення про зміст типової рольової поведінки (Д.Н. Ісаєв, В.Є. Каган [3], І.С. Кон [5], Т.О. Репіна [6]); емоційний – статево-вольові переваги, інтереси, ціннісні орієнтації, реакції на оцінку, прояв емоцій, пов'язаних із формуванням рис маскулітності й фемінності (Д.В. Колесов [4]); поведінковий – засвоєння типової для статі моделі поведінки [4; 5; 6]. Для нашої роботи важливо розглянути таке поняття, як гендерна соціалізація. Сутність гендерної соціалізації дошкільників полягає в тому, що в процесі входження дитини

в соціум формуються особливості характеру і стиль поведінки дівчаток і хлопчиків [2]. У гендерній соціалізації велике значення відіграє виховання. Гендерне виховання – спеціальна організація виховного процесу з урахуванням статевої ідентичності, особливостей розвитку дітей у ході гендерної соціалізації. Це стосується диференційованого підходу до вибору іграшок, ігор, занять, настанов про поведінку хлопчика і дівчинки, демонстрації дорослими зразків маскулітності й фемінності.

Наприкінці дошкільного віку при нормальному вихованні в дитини з'являється власна лінія статевої поведінки, що відповідає моральним, фізичним та естетичним нормам і вимогам. Вона проявляється у виборі хлопчачих або дівчачих ігор, манерах поведінки дитини, характері міжстатевого спілкування. Відхилення в оволодінні гендерною роллю зумовлюється в цей період життя дитини соціальними факторами, насамперед сімейним оточенням. Однак, як показує аналіз наукових джерел, питанню визначення ролі батьків у формуванні гендерної ідентичності в дошкільному віці приділяється недостатньо уваги й багато психолого-педагогічних аспектів цієї проблеми залишаються не розкритими.

Мета дослідження – вивчити особливості становлення статево-рольової ідентифікації дітей старшого дошкільного віку залежно від виховних стратегій батьків.

Предметом дослідження стали особливості психосексуального розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Для реалізації поставлених вище завдань у дослідженні використаний комплекс методів. Для виявлення особливостей психосексуального виховання дітей у сім'ї й визначення виховної стратегії використовувалася анкета для батьків, за допомогою якої з'ясовується поінформованість та освіченість батьків щодо проблеми психосексуального виховання й статево-рольового розвитку дитини в родині, чи мають місце в родині бесіди з дитиною на тему, якою повинна бути дівчинка/хлопчик.

Метод природного експерименту дав змогу вивчити своєрідність статево-рольових позицій дошкільників у грі. У другій половині дня, у час, відведений для самостійної ігрової діяльності, вихованцям надавалася можливість самостійно організувати свою діяльність із набором різноманітних атрибутів для гри: лялька-мама, лялька-тато, лялька-дочка, лялька-син, столі й кухонні меблі, одяг для ляльок, телевізор, пральна машина й малогабаритні інструменти: гайковий ключ, викрутка, молоток, плоскогубці, а також цвяхи та маленькі дощечки. За діями дітей велось спостереження, у якому експериментатором фіксувалися сюжет, використання ігрового матеріалу, вибрана роль, зміст ігрової дії, характер

ігрових взаємин. З метою уточнення уявлень дітей про жіночі й чоловічі соціальні ролі проводилися бесіди, спрямовані на уточнення знань дітей про свою гендерну належність. У бесіді здійснювалася спроба виявити, як діти розуміють гендерні відмінності в людей. При аналізі враховувалося розуміння дитиною ролі чоловіка і жінки. Базою дослідження виступили дошкільні дитячі установи м. Києва, дослідженням охоплено 35 дітей віком 5–6 років і їхніх батьків.

Передусім нами проаналізовано результати анкетування батьків, яке безпосередньо спрямовано на виявлення виховних стратегій батьків у психосексуальному розвитку дітей. Батьки, які приділяють увагу психосексуальному вихованню й підкреслюють значимість цієї проблеми, за результатами досліджень становили 35% опитаних, решта батьків на це питання дали негативну відповідь. На питання про те, якою повинна бути дівчинка, який повинен бути хлопчик, здатні розмовляти з дітьми 93% з числа опитаних. До того ж 26% батьків читають літературу дітям, що стосується питань психосексуального виховання, а 74% вважають, що літературу читати не потрібно. Розповідають дітям про особливості народження дитини в адаптованій формі 38% опитаних батьків. Решта батьків уникає цих питань.

Таким чином, можна сказати, що проблема психосексуального виховання й статево-рольового розвитку дитини в родині досить актуальна для частини батьків, великий відсоток батьків має бажання здійснювати статево виховання. Але значна частина опитаних висловила нестачу знань і способів взаємодії з дітьми в питаннях гендеру. Вони визнали, що їхні виховні стратегії щодо гендерного виховання дітей не задовольняють сучасним вимогам і потребують цілеспрямованого розвитку. Це, на нашу думку, може стати предметом окремого дослідження.

Опишемо спочатку своєрідність ігрових інтересів дівчаток і хлопчиків дошкільного віку і проаналізуємо особливості ігрової діяльності дівчаток. Результати спостереження й аналіз змісту ігор дівчаток показали, що жіночі соціальні ролі, які відображаються ними в грі, у більшості випадків виступають у трьох планах: турбота й увага, роль господині, роль дружини-матері. Для кількісної оцінки ігрових дій, де

відображаються статево-рольові відносини, ми фіксували кількість цих дій, які діти проявляли під час гри, – репліки, імітації стосунків тощо. Особливості ігрових дій дівчаток із сімей, де панує різний рівень психосексуального виховання, представлений у таблиці 1.

Як видно з таблиці, існує суттєва розбіжність між двома групами дівчаток. Дівчатка, де батьки виховують дітей з урахуванням статево-рольових розбіжностей і приділяють увагу їхньому психосексуальному розвитку, частіше й краще виконують ролі мам, проявляють турботу й увагу, лагідне ставлення до своїх ляльок-дітей. Вони ретельно доглядають за ляльками, годують їх, переодягають, купують, укладають спати, а також стежать за охайністю в зовнішньому вигляді: поправляють зачіску, плаття ляльці-дочці, заправляють сорочку ляльці-сину, виражають турботу й уважне ставлення до дітей (45% ігрових дій). Лише 24% дівчаток із сімей, де спостерігається низький рівень психосексуального виховання, у грі проявляють гендерні особливості поведінки.

Існує суттєва відмінність між дівчатками з різних сімей і в ігрових діях, де дівчатка-мами проявляють себе добрими господинями (41% і 34% ігрових дій відповідно). Дівчатка, які виховуються в сім'ях, де враховується гендерна специфіка виховання, прибирають квартиру, наводять лад у шафі, перуть, застиляють ліжко, готують обід, деякі з них проявляють увагу до естетичного побуту: з особливою ретельністю накривають стіл красивою скатертиною, акуратно сервірують стіл. Однак ми не виявили суттєвої розбіжності в досліджуваних групах при виконанні ролі дружини. Лише 14% і 12% ігрових дій, відповідно до двох груп досліджуваних дівчаток, можна було віднести до ролі дбайливих та уважних дружин. Зафіксовані нами ігрові дії проявилися в тому, що дівчатка ласкаво зустрічали тата з роботи, допомагали повісити одяг на місце, саджали обідати за красиво накритий стіл, допомагали татам при зборах на роботу.

Варто відмітити, що в обох досліджуваних групах дівчаток ляльки-тата в іграх виконували практично однакові ролі: у більшості випадків тата проявляли турботу й любов до дітей, виконували в будинку ремонтні роботи. Поза домом – будували дачу, ходили за продуктами в магазин, їздили на ринок. У 10 дівчаток

Таблиця 1

Особливості поведінки дівчаток в ігровій діяльності

Види ігрових дій	Наявність виховних стратегій, що враховують психосексуальне виховання дитини	Відсутність виховних стратегій, що враховують психосексуальне виховання дитини
Турбота й увага	45%	24%
Добрі господині	41%	34%
Дбайливі й уважні дружини	14%	12%

із 15 роль тата зводилася лише до ходіння у справах. В іграх 7-х дівчаток ляльки-тата були статистами: вони ніяк себе не проявляли в грі.

Таким чином, отриманий матеріал відображає різний вплив стилю виховання батьків на психосексуальний розвиток дівчаток. Найбільш суттєвий вплив ми зафіксували стосовно формування гендерного складника образу жінки-матері.

Звернемося тепер до аналізу ігрової діяльності хлопчиків. Варто зазначити, що рольові ігри хлопчиків були набагато біднішими за змістом, на відміну від дівчаток. Це частково можна пояснити тим, що ігри «в сім'ю» не входять до репертуару улюблених ігор хлопчиків, вони надають перевагу рухомим іграм, конструюванню, грі «у війну» тощо. Зміст ігрових дій хлопчиків показано в таблиці 2.

Аналіз змісту ігор «у сім'ю» хлопчиків показує різний стиль ігрової поведінки хлопчиків, які виховують у сім'ях із різним стилем психосексуального виховання. У першій групі ігор хлопчики-тата є дбайливими батьками й помічниками в господарських справах сім'ї. Вони відрізняються уважним ставленням до дітей (допомагають їх годувати, іноді навіть укладають спати), проявляють турботу про маму, а також займаються ремонтом побутових приладів, автомашини, меблів, телевізора тощо. Більше половини хлопчиків, у сім'ях яких приділяється увага психосексуальному вихованню, виявили такий стиль ігрової поведінки вихованню, а в сім'ях із низьким рівнем психосексуального виховання – лише 12%.

Аналіз ігрової діяльності хлопчиків із наявністю виховної стратегії на психосексуальне виховання дитини показав, що в більшості випадків (65%) вони віддають перевагу ігровим діям, пов'язаним із ремонтно-господарською сферою (це відповідає гендерній ролі чоловіків). У хлопчиків, у сім'ях яких мало приділяється уваги психосексуальному вихованню, таких ігрових дій зафіксовано лише 24%. 35% зафіксованих ігрових дій хлопчиків із сімей, у яких приділяється увага психосексуальному вихованню, спрямовані на дбайливе ставлення до інших дітей. У протилежній групі хлопчиків таких дій значно менше – 9%.

Таким чином, аналіз змісту ігрових дій дівчаток і хлопчиків показав, що більшість дітей із сімей, у яких приділяється увага психосексуальному вихованню, правильно відображає

соціально схвалювані зразки жіночої і чоловічої поведінки. У хлопчиків у таких сім'ях у грі формуються й виявляються поважне ставлення до дівчаток, бажання захищати їх, узяти на себе найважчі трудові завдання. У дівчаток із сімей, де приділяється належна увага психосексуальному вихованню, формуються й проявляються м'якість, бажання не тільки піклуватися про акуратність і красу свого одягу та зовнішності, а й проявляти турботу до інших. Крім того, зміст ігор свідчить, що в основі розвитку цих якостей лежать соціально прийняті еталони чоловічих і жіночих сімейних ролей.

Однак у дівчаток з обох категорій сімей уявлення про жіночі соціальні ролі багатші, більш змістовні, ніж у хлопчиків про чоловічі. Проте в дітей з не дуже благополучних сімей у плані психосексуального виховання ці уявлення фрагментарні, збіднені й не завжди адекватні встановленим у суспільстві жіночим і чоловічим соціальним ролям.

Отже, у результаті аналізу матеріалу, отриманого при спостереженні за іграми дітей, ми виявили розбіжність в ігрових інтересах дівчаток і хлопчиків, які виховуються в сім'ях із різним рівнем статево-рольового виховання. Ми переконалися, що при належній увазі з боку батьків до психосексуального розвитку дітей в останніх формується статева ідентифікація, яка адекватно проявляється в ігрових ситуаціях. Вони правильно відображають у грі соціально схвалювані зразки жіночої й чоловічої поведінки, хоча в дівчаток уявлення про жіночі соціальні ролі багатші, більш змістовні, ніж у хлопчиків про чоловічі. У дітей із сімей, де не приділяється належної уваги статево-рольовому вихованню, ці уявлення фрагментарні, збіднені й не завжди адекватні встановленим у суспільстві жіночим і чоловічим соціальним ролям.

Проведене емпіричне дослідження дає нам змогу стверджувати, що статево-рольова поведінка дітей дошкільного віку залежить від того, які виховні стратегії вибирають батьки стосовно психосексуального розвитку дитини. При наявності позитивної установки батьків і їхнього намагання формувати статево-рольову поведінку в дитини успішно формується система уявлень про маму і тата, чоловіка і жінку, засвоюються моделі чоловічої/жіночої статево-рольової поведінки, форм етикету у взаєминах між чоловіком і жінкою, розвиток умінь піклуватися про чистоту, зовнішній

Таблиця 2

Особливості поведінки хлопчиків в ігровій діяльності

Види ігрових дій	Наявність виховних стратегій щодо психосексуального виховання дитини	Відсутність виховних стратегій щодо психосексуального виховання дитини
Дбайливі й уважні тата до мами	55%	12%
Ремонтно-господарські роботи	65%	24%
Дбайливе ставлення до дітей	35%	9%

вигляд. Іншими словами, від виховної поведінки батьків великою мірою залежить успішність формування в дітей дошкільного віку статево-рольової соціалізації, статевої диференціації, статевої ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / авт. кол. А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богінч та ін. Київ, 2012. 26 с.

2. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія : навчальний посібник. Київ, 2004. 308 с.

3. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. 2-е изд., перераб. и доп. Ленинград, 1988. 234 с.

4. Колесов Д.В. Беседы о половом воспитании. Москва, 1986. 34 с.

5. Кон И.С. Психология половых различий. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 47–56.

6. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. Москва, 2004. 228 с.

ДИНАМІКА АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ DYNAMICS OF STUDENTS' ACADEMIC PROCRASTINATION

У статті розкрито актуальність вивчення проблеми проявів академічної прокрастинації студентів у період розповсюдження пандемії COVID-19. Проаналізовано результати дослідження динаміки академічної прокрастинації майбутніх психологів упродовж 2019–2021 рр. Найбільш розповсюдженими формами прокрастинації студентів виявлено спілкування по мобільному телефону чи в соціальних мережах, перегляд фільмів, пошук інформації в Інтернеті й хобі.

Установлено якісні зміни рівня та проявів академічної прокрастинації студентів унаслідок переходу на дистанційне навчання. Виявлено тенденції зниження загальних показників академічної прокрастинації студентів і водночас зростання кількості носіїв середнього й високого рівнів на початку пандемії. Зафіксовано щорічне зниження загальних статистичних показників академічної прокрастинації майбутніх психологів. Це є свідченням адаптивних процесів студентів до умов дистанційного навчання. Провідним механізмом адаптації встановлено рефлексію майбутніми психологами цілей, умов і ресурсів їхнього професійного становлення. Проте виявлено зростання ризику навчального виорання студентів, які розглядають прокрастинацію лише в дефіцитарному світлі, а її провідним чинником убачають власні лінощі та недостатню волюву регуляцію.

Зафіксовано посилення негативного емоційного супроводу проявів академічної прокрастинації впродовж пандемії. Зокрема, встановлено, що в поточному році набагато більше респондентів переживають тривогу і страх, спричинені власною академічною прокрастинацією, аніж у минулому році. Відповідно, актуальними є розроблення й апробація програми профілактики феномена академічної прокрастинації серед здобувачів. Шляхами реалізації цієї програми мають стати оптимізація навчально-наукового співробітництва студентів із викладачами, удосконалення навичок тайм-менеджменту, самопізнання й саморозвитку.

Ключові слова: прокрастинація, академічна прокрастинація, студенту, фахове навчання, дистанційне навчання.

The article reveals the relevance of studying the problem of students' academic procrastination manifestations during the period spread of the COVID-19 pandemic. The results of the study of the dynamics future psychologists' academic procrastination during 2019–2021 are analyzed. The most common forms of students' procrastination are communication on mobile phones or social networks, watching films, searching for information on the Internet and hobbies.

Qualitative changes in the level and manifestations of students' academic procrastination due to transition to the distance learning are identified. There are tendencies of decrease of the general indicators of students' academic procrastination. At the same time there is an increase in the number of respondents with medium and high levels of procrastination at the beginning of the pandemic. Data analysis for 2021 year shows an initial decline in the overall statistical indicators of the future psychologists' academic procrastination. This is the evidence of adaptive processes of students to the distance learning conditions. The main adaptive mechanism is reflection by future psychologists of basic psychological goals, conditions and resources of their professional development.

However, there is an increased risk of learning burnout of students, who consider procrastination only in a deficient light, and they see their own laziness and insufficient volitional regulation as its leading factor.

The increase in the negative emotional accompaniment of academic procrastination's manifestations during a pandemic is identified. In particular, we note the fact that this year many more respondents are experiencing anxiety and fear, caused by their own academic procrastination than last year. Accordingly, the development and testing of a program for the prevention of the academic procrastination among students is relevant. Ways to implement this program should be the optimization of educational and scientific cooperation of students and teachers, improving time management skills, self-knowledge and self-development skills.

Key words: procrastination, academic procrastination, students, vocational training, distance learning.

УДК 159.9.075

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.23>

Столярчук О.А.,

д.психол.н., доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет
імені Бориса Грінченка

Сергєєнкова О.П.,

д.психол.н., професор,
завідувач кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет
імені Бориса Грінченка

Коханова О.П.,

к.психол.н.,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет
імені Бориса Грінченка

Розповсюджені думки дослідників та освітян-практиків щодо інтенсивності навчально-професійної діяльності студентів і їхнього значного інтелектуально-вольового навантаження при здобутті фаху набувають ще більшої актуальності в умовах дистанційного навчання. Водночас його дворічна пролонгованість через тривалу пандемію неминуче викликала адаптивні процеси в здобувачів вищої освіти. Локальним індикатором успішності адаптації студентів до умов дистанційного навчання є рівень їхньої академічної прокрастинації. Її послаблення свідчить про успішне пристосування, натомість зростання говорить про певні

деструктивні чи кризові тенденції особистісних проявів професійного навчання. Отже, вивчення рівня, чинників і проявів академічної прокрастинації студентів є важливим актуальним завданням психологічної науки, вирішення якого сприятиме оптимізації навчально-професійної діяльності й успішності професійного становлення особистості в умовах дистанційного навчання.

Тематика прокрастинації досить часто потрапляла у фокус досліджень закордонних і вітчизняних психологів. Зокрема, вивченням її сутності, детермінації, ознак і наслідків займалися такі вчені, як А. Ellis, W.J. Knaus,

J.V. Burka, L.M. Yuen, J. Harriott, J.R. Ferrari, N.A. Milgram, M.H. Specter, B. Tuckman, P. Steel та інші. Серед російських і вітчизняних дослідників прокрастинації фігурують такі як С. Бабатіна, Я. Варваричева, О. Грабчак, Є. Ільїн, Н. Карловська, Я. Козуб, Є. Косікова, Т. Крюкова, М. Кузнєцов, С. Мохова, С. Соболева, Н. Ткаченко й інші. При розгляді наявних альтернативних тлумачень поняття прокрастинації виразно простежується ідея відкладання, відтермінування особистістю потрібних дій при усвідомленні вірогідності негативних наслідків. Отже, прокрастинація розглядається як «свідоме відкладання суб'єктом намічених дій, незважаючи на те що це спричинить певні проблеми» [1, с. 122].

На підґрунті багатомірного підходу до вивчення прокрастинації вчені здійснили численні спроби класифікації її різновидів. Група дослідників під керівництвом Н. Мілграма виокремила п'ять різновидів прокрастинації, і саме цей підхід нині є найбільш розповсюдженим і визнаним у науковому середовищі. Щоденна прокрастинація проявляється як відтермінування повсякденних побутових справ типу прибирання, закупівлі продуктів, приготування їжі тощо. У класифікації фігурує як окремий різновид прокрастинація в ухваленні відносно незначних рішень. Коли йдеться про відкладання особистістю прийняття доле-носних рішень, на кшталт вибору фаху чи одруження, це свідчить про невротичну прокрастинацію. Якщо в життєдіяльності людини поєднується побутова поведінкова прокрастинація та прокрастинація в ухваленні рішень, то фігурує компульсивний її різновид. І, нарешті, академічна прокрастинація, що властива школярам і студентам, проявляється відтермінуванням виконання навчальних завдань, підготовки до контрольних робіт, заліків, екзаменів [5]. Саме академічна прокрастинація, носіями якої є студенти закладів вищої освіти, стала предметом дослідження.

Метою статті є аналіз результатів вивчення динаміки та характерних рис академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання. Для досягнення цієї мети реалізоване констатувальне дослідження, що охоплювало дві діагностичні сесії; перша, здійснена весною 2020 року, охоплювала 93 студентів спеціальності «Психологія» Київського університету імені Бориса Грінченка. Друга діагностична сесія відбувалася весною 2021 року із залученням 89 студентів. Результати обох сесій зіставлялися з діагностичними даними 2018–2019 навчального року. Під час дослідження використано опитувальник шкали прокрастинації для студентів К. Лея та авторську анкету напіввідкритого типу, а згодом – обрахування середніх значень і якісний аналіз даних. По завершенню констатувального дослідження з респондентами проведено онлайн-зустріч з обговоренням його результатів і визначенням шляхів ефективного подолання надмірної академічної прокрастинації.

На перший погляд може здатися, що карантин і перехід до дистанційного навчання мали б сприяти посиленню проявів академічної прокрастинації серед студентів через послаблення контролю їхньої пізнавальної активності викладачами. Думка дослідниці С. Соболевої, висловлена ще у 2014 році, виглядає на цьому тлі особливо актуально: «... студенти, які перебувають в умовах постійного психологічного напруження, надмірної кількості навчальних завдань та обмеження часу на їх виконання, схильні відкладати деякі справи на потім, що врешті-решт призводить до виконання їх в останній момент у жорсткому дефіциті часу. Це позначається не тільки на якості навчання, а й на психофізіологічному стані студента» [3, с. 191–192]. Водночас на цьому тлі в студентів могли поживатися навички саморегуляції, особливо якщо викладачі зуміли організувати грамотний методичний супровід навчальної діяльності студентів

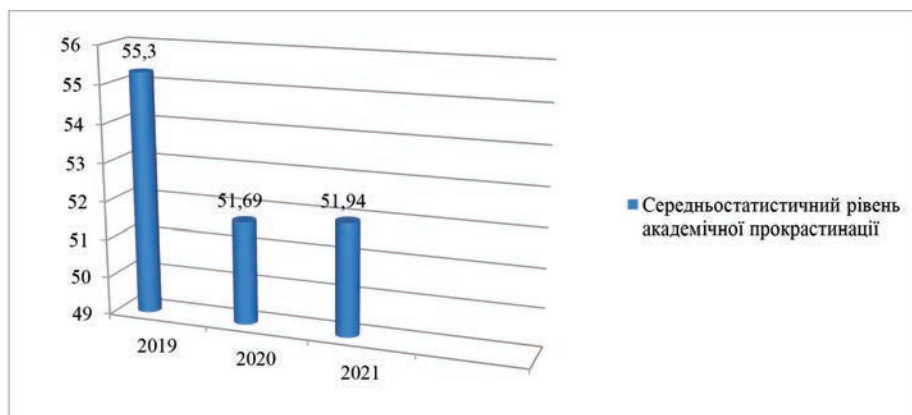


Рис. 1. Динаміка середньостатистичних показників академічної прокрастинації студентів

в онлайн-режимі. Отже, питання змін академічної прокрастинації постало предметом дослідження.

На підґрунті зіставлення результатів вивчення рівня академічної прокрастинації студентів упродовж 2019–2021 рр. установлено тенденцію до її зниження (рис. 1).

Варто зазначити, що отримані нами результати вимірювання у 2019 році академічної прокрастинації засобами опитувальника С. Лея цілком корелюють із даними викладачів Н. Дмитріюк, Н. Кордунової та В. Мілінчука, що провели аналогічне дослідження зі студентами Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Вищезгаданими дослідниками виявлено такий розподіл респондентів: вибірка носіїв низького рівня академічної прокрастинації становить 24%, середнього – 58%, високого – 18% [2, с. 64].

Як свідчать дані діаграми, на початку карантину у 2020 році порівняно з попереднім навчальним роком середньостатистичний рівень академічної прокрастинації студентів знизився, а у 2021 році несуттєво зріс. Однак усе-таки зростання схильності студентів до свідомого зволікання у виконанні навчальних завдань мало місце, оскільки саме на початку пандемії весною 2019–2020 навчального року зросла вибірка носіїв середнього й високого рівня академічної прокрастина-

ції. У 2020–2021 рр. на тлі зростання вибірки носіїв низького рівня академічної прокрастинації виявлено зменшення кількості студентів, яким властиві середній чи високий рівень, як це показано в таблиці 1.

У ході дослідження студентам також пропонувалося оцінити рівень власної академічної прокрастинації за 10-бальною шкалою, де 1 бал означав мінімальну, а 10 балів – максимальну вираженість досліджуваної якості. Цікавим став виявлений факт, що, попри об'єктивні показники зменшення академічної прокрастинації досліджуваних студентів в умовах дистанційного навчання під час карантину, їхня самооцінка рівня академічної прокрастинації мала зворотну тенденцію – до зростання (рис. 2), що свідчить про визнання майбутніми психологами схильності до відтермінування виконання навчальних завдань як актуальної проблеми.

Тенденцію до підвищення самооцінки рівня прокрастинації цього року опитаними студентами можна частково пояснити посиленням негативного емоційного супроводу, що з'ясовано засобами анкетування. Установлено, що в поточному році набагато більше респондентів переживають тривогу і страх (на 23% і 10,5% відповідно), спричинені власною академічною прокрастинацією, аніж у минулому році (таблиця 2).

Таблиця 1

Зведені дані діагностики рівня академічної прокрастинації студентів

Кількість носіїв АП* (%)	Роки навчання	2019 рік	2020 рік	2021 рік
Низький рівень АП		23	10	24
Середній рівень АП		64	71	60
Високий рівень АП		13	19	16
Найнижчий показник АП		26	27	24
Найвищий показник АП		88	90	83

*АП – академічна прокрастинація.

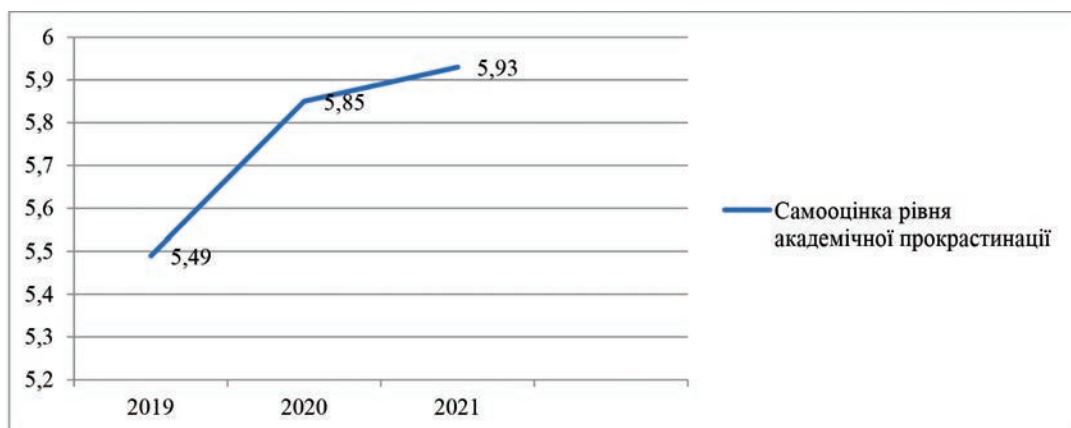


Рис. 2. Самооцінка студентами власного рівня академічної прокрастинації (за 10-бальною шкалою)

Таблиця 2

Оцінка студентами емоційного супроводу власної прокрастинації

Емоційні переживання	Вибір студентів* (%)	
	2020 рік	2021 рік
Байдужість	30	19
Тривога	55	81
Сором, провина	47,5	48
Гнів, злість	15	12,5
Страх	12,5	23

* Питання передбачало можливість одночасного вибору кількох варіантів відповіді.

Можна зазначити, що негативний емоційний супровід і завищена самооцінка рівня прокрастинації слугують засобом її зменшення для опитаних у 2021 році студентів. Однак при цьому зростає ризик навчального вигорання майбутніх психологів. Дослідження М. Balkis демонструє, що показники вигорання студентів мають позитивну кореляцію з академічною прокрастинацією. Регресійний аналіз показав, що академічна прокрастинація може статистично передбачити емоційне виснаження, цинізм і зменшення показників академічної ефективності студентів [4].

На тлі аналізу результатів бального оцінювання респондентами власного рівня академічної прокрастинації логічним постало питання виявлення рефлексії майбутніми психологами її змін під час дистанційного навчання. Четверта частина опитаних студентів не помітила таких змін, більшість респондентів зазначили, що їхня прокрастинація посилилась, і певна кількість студентів указала на зворотну тенденцію – послаблення проявів академічної прокрастинації (рис. 3). Ці дані підтверджують адаптивні тенденції до

дистанційного навчання, що розгорнулися у 2020–2021 навчальному році, за критерієм зниження рівня академічної прокрастинації майбутніх психологів.

При виявленні сфер навчання, які охоплює прокрастинація, у респондентів обох діагностичних сесій домінують нецікаві, рутинні завдання, а також складні навчальні завдання. Однак при зіставленні відповідей на означене питання встановлено, що цьоголічні респонденти значно частіше прокрастинують, коли мають справу з не пов’язаними з майбутньою професією завданнями (29% осіб) порівняно з 15% минулорічних опитаних студентів. Можна припустити, що цей факт є свідченням більшої вираженості професійно орієнтованої мотивації респондентів поточного року, однак ця гіпотеза потребує детальнішого дослідження.

Анкетуванням також з’ясовувалися актуальні для респондентів форми прокрастинації. Аналіз результатів не виявив суттєвих відмінностей, оскільки дані загалом співпадають як щодо минулорічного, так і цьоголічного етапу дослідження. Найбільш розповсюдженими формами прокрастинації студентів виявилися, по-перше, спілкування по мобільному телефону чи в соціальних мережах, по-друге, перегляд фільмів, пошук інформації по телебаченню чи Інтернету, по-третє, хобі. Також встановлено, що значно рідше студенти вдаються до таких альтернатив навчальній діяльності, як самоосвіта, побутова праця та фізкультура, йога, танці. Ці дані корелюють із результатами досліджень турецьких учених, які теж зафіксували пряму кореляцію між проблемним використанням студентами Інтернет-мережі й посиленням академічної прокрастинації [6].

Важливо зрозуміти детермінацію академічної прокрастинації в баченні студентів на тлі

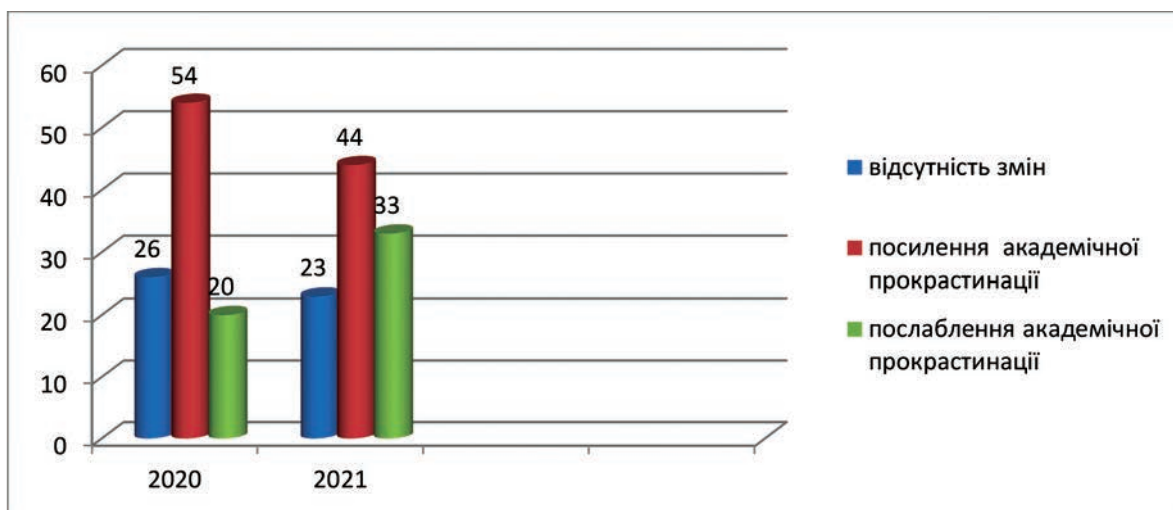


Рис. 3. Рефлексія студентами проявів академічної прокрастинації під час карантину (у % носіїв)

визнання ними цієї проблеми. При зіставленні результатів двох діагностичних сесій встановлено суттєві відмінності щодо оцінки студентами чинників власної академічної прокрастинації (таблиця 3).

Таблиця 3

Оцінка студентами чинників власної академічної прокрастинації

Чинники	Вибір студентів* (%)	
	2020 рік	2021 рік
Лінощі, недостатня вольова регуляція	53	58
Стрес через карантинні умови проживання й навчання	66	25
Реакція протесту на навчальне навантаження	41	15
Недостатній інтерес до обраної професії	9	0
Несприйняття дистанційної форми навчання	38	6
Процес чи наслідки кризових переживань	22	50
Невідповідність форм навчання інтересам і здібностям	6	4
Надмірна вимогливість викладачів	16	18

* Питання передбачало можливість одночасного вибору кількох варіантів відповіді.

Відповіді опитаних у 2020 році студентів виразно вказують на їхню негативну емоційно-розумову реакцію на запровадження карантину та перехід до дистанційного навчання. Саме стрес через карантинні умови проживання й навчання отримав найвищі бали в минулорічному опитуванні майбутніх психологів; у їхній оцінці чинників прокрастинації виявлено також високі показники щодо реакції протесту на навчальне навантаження та неприйняття дистанційної форми навчання.

Помітною є тенденція інтеріоризації детермінант власної прокрастинації опитаними цього року студентами. Домінуючими в їхньому баченні є внутрішні чинники: лінощі, кризові переживання і стрес через карантин. Також прикметно, що жоден респондент не вбачає причиною власної прокрастинації недостатній інтерес до обраної професії, що підтверджує попередньо висловлене нами припущення про стійку професійно орієнтовану мотивацію здобувачів.

Логічним завершенням дослідження стало проведення зі студентами – його учасниками – психологічного воркшопу на тему «Академічна прокрастинація: чинники та шляхи подолання». Під час заходу залучені здобувачі визнавали дотичність до обраної проблематики, проявляли чітке усвідомлення суті ака-

демічної прокрастинації, вдало рефлексували характерні для них її «корені», а також пропонували окремі дієві, перевірені на власному досвіді шляхи подолання.

Обговорення зі студентами причин і наслідків академічної прокрастинації виявило стійке однозначне сприймання ними цього феномена як негативного та дефіцитарного, такої собі «ментальної хвороби», яка тероризує студента й від якої треба всіляко позбавлятися. Відповідно, наші спроби прояснити зі студентами позитивні аспекти прокрастинації загалом обмежилися лише економією ресурсів, яку, однак, перекреслює негативний емоційний фон, що супроводжує усвідомлення прокрастинації. Окремі здобувачі згадали такий наслідок цього явища, як екстремальна можливість проявити свій розумовий потенціал і креативність в умовах дефіциту часу й наближення дедлайну. Профіцитарна ідея «керованої» прокрастинації як платформи для інтелектуального «визрівання», кращого усвідомлення змісту та процедури творчої діяльності, запропонована засновником екофасилітативного підходу Павлом Лушиним, викликала бурхливе обговорення. Більшість студентів зійшлася на думці, що «керована прокрастинація» може лише зрідка застосовуватися ними в практиці професійного навчання через жорстку регламентованість занять і навчальних завдань.

Реалізоване нами дослідження підтвердило доречність вивчення проблеми розповсюженості академічної прокрастинації серед студентів під час пандемії COVID-19. Окрім зниження академічної успішності, прокрастинація провокує в майбутніх психологів негативні емоційні переживання, що, у свою чергу, можуть стати підґрунтям для навчального вигорання здобувачів. Результати дослідження динаміки академічної прокрастинації майбутніх психологів упродовж 2019–2021 рр. свідчать про якісні зміни рівня та проявів академічної прокрастинації студентів унаслідок переходу на дистанційне навчання. На початку пандемії виявлено тенденції зниження загальних показників академічної прокрастинації студентів і водночас зростання кількості носіїв середнього й високого рівнів. Цьогорічне зниження загальних статистичних показників академічної прокрастинації є виразником адаптивних процесів, які відбулися в майбутніх психологів, до умов дистанційного навчання. Провідним механізмом адаптації є рефлексія цілей, умов і ресурсів власного професійного становлення. Проте зростає ризик навчального вигорання студентів, які розглядають прокрастинацію лише в дефіцитарному світлі, а її провідним чинником убачають власні лінощі та недостатню вольову регуляцію.

Перспективами подальших досліджень убачаємо розроблення й апробацію програми

профілактики феномена академічної прокрастинації серед здобувачів засобами оптимізації навчально-наукового співробітництва з викладачами, удосконалення навичок тайм-менеджменту, самопізнання та саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*. 2010. № 3. С. 121–131.

2. Дмитріюк Н.С., Кордунова Н.О., Мілінчук В.І. Зв'язок академічної прокрастинації з організацією навчальної діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Вип. 53. Т. 1. С. 62–67.

3. Соболева С. Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педаго-*

гічний університет імені Григорія Сковороди». Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». 2014. Вип. 34. С. 190–197.

4. Balkis M. The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*. 2013. № 28 (1). P. 53–63.

5. Milgram N.A., Gehrman T., Keinan G. Procrastination and emotional upset: A typological model. *Psychology, Personality and Individual Differences*. 1992. № 13. P. 1307–1313.

6. Examining the relationship between academic procrastination behaviors' and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period / M. Tezer, P. Ulgener, H. Minalay, A. Ture, U. Tugutlu, M.G. Harper. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*. 2020. № 10 (3). P. 142–156. URL: <https://doi.org/10.18844/gjgc.v10i3.5549>.

ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

THE CONCEPT OF "SOCIAL COMPETENCE" IN PSYCHOLOGICAL LITERATURE

У статті аналізуються теоретичні аспекти формування ключових компетентностей підростаючого покоління. Розвиток соціальної компетентності дітей є важливою соціальною та психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої належить до нагальних питань суспільства й освіти в цілому. В умовах соціально-економічних змін перед освітою поставлено завдання не просто надати певний рівень знань, умінь і навичок щодо основних напрямів розвитку, а й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально значущих цілей, ефективно взаємодіяти й вирішувати життєві проблеми.

Автор статті зазначає, що в психолого-педагогічній теорії і практиці існують різні підходи до розуміння термінів «компетенція» та «компетентність». Поняття «компетентність» і «компетенція» трактуються по-різному. Лише за умови спільних зусиль державних органів управління, науковців, практичних працівників, батьків і громадських організацій означені проблеми можна вирішити ефективно. Саме тому набуття знань, умінь і навичок стає не підсумком отримання освіти, а певною проміжною метою, обов'язковою, але не головною складовою частиною результату освіти, формування компетентної особистості.

Узагальнено охарактеризовано систему формування соціальної компетентності та її структурні елементи, кожен із яких має свої особливості, проте в їх структурі виявляються об'єктивно необхідні загальні елементи.

Розглянуто проблемні питання й гальмівні фактори розвитку формування соціальної компетентності у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці як інтегроване особистісне утворення, що являє собою цілісний розвиток психічних процесів особистості, за рахунок яких відбувається засвоєння системи знань про суспільство, системи відносин, які виявляються через особистісні якості людини, її мотивацію, ціннісні орієнтації, це і здібності, соціальні знання, уміння, цінності, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство.

Таким чином, можна стверджувати, що означена проблема є актуальною, оскільки сутність поняття компетентність – це прояв інтеграції знань, умінь, навичок особистості, що дає змогу людині діяти

самостійно, брати на себе відповідальність за доручену справу, власне життя.

Ключові слова: соціальна компетентність, розвиток особистості, психологічний розвиток, соціальні ролі, компетенції, адаптація.

The article summarizes the system of formation of social competence and its structural elements, each of which has its own characteristics, but in their structure are objectively necessary general elements.

Problematic issues and inhibitory factors of development of formation of social competence in domestic and foreign psychological science as the integrated personal formation which represents integral development of mental processes of the person at the expense of which there is an assimilation of system of knowledge about a society, system of relations which are shown through personal qualities of the person are considered. motivation value orientations, including abilities, social knowledge, skills, values that ensure human integration into society. In the context of socio-economic changes, education aims not only to give students a certain level of knowledge, skills and abilities in the main areas of development, but also to ensure the ability and willingness to live in modern society, achieve socially significant goals, interact effectively and solve life problems. In studies of the problem of social competence, reasoned conclusions are made that the social competence of the individual is manifested in various forms – as maturity (competence) spiritual, civic, professional. But in all these manifestations, it always appears as the orientation of the individual to cooperation, to the cooperation of joint efforts, to a harmonious, fair combination of interests.

It is noted that only with the joint efforts of government agencies, scientists, practitioners, parents, these problems can be solved effectively. That is why the acquisition of knowledge, skills and abilities does not become the result of education, but a certain intermediate goal, but not the main component of the result of education, the formation of a competent personality.

Thus, it can be argued that this problem is relevant, because the essence of the concept of competence – is a manifestation of integration of knowledge, skills, abilities, personality traits, which allows a person to act independently to take responsibility for the task of their own lives. **Key words:** social competence, personality development, psychological development, social roles, competencies, adaptation.

УДК 159.923: 316.6625
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.24>

Шевченко Ю.В.

магістр спеціальної психології,
науковий співробітник відділу
психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
Інститут спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

У новітній парадигмі освіти важливе місце посідає формування ключових компетентностей особистості. Розвиток соціальної компетентності дітей є важливою соціальною та психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої належить до нагальних питань суспільства й освіти в цілому. В умовах соціально-економічних змін перед освітою поставлено завдання не просто дати дитині певний рівень

знань, умінь і навичок щодо основних напрямів розвитку, а й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально значущих цілей, ефективно взаємодіяти й вирішувати життєві проблеми.

У дослідженнях проблеми соціальної компетентності робляться аргументовані висновки, що соціальна компетентність особистості проявляється в різних формах – як зрілість

(компетентність) духовна, громадянська, професійна. Але в усіх цих проявах вона завжди постає як орієнтація особистості на співпрацю, на кооперацію спільних зусиль, на гармонійне, справедливе поєднання інтересів. Така орієнтація настільки стійка, що пронизує всі сфери життєдіяльності людей. Виходячи із цього, соціальна компетентність передбачає знання, уміння, навички людини, достатні для виконання обов'язків, властивих цьому життєвому періоду, у якому ця людина знаходиться [5, с. 4].

Проблематика формування соціальної компетентності розглядається багатьма такими світовими та вітчизняними вченими, як А. Аргайл, М. Адлер, Дж. Борковський, П. Берельсона, Н. Борбич, І. Зарубінська, А. Гольдштейн, М. Гончарова-Горянська, Е. Коблянська, Дж. Конел, А. Мацак, О. Московчук, Д. Равен, Н. Сівак, Н. Борбич, І. Зарубінська, М. Гончарова-Горянська, Л. Лепіхова, Є. Цетліна й ін.

Проблема соціальних компетентностей дітьми з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних учених: О. Бабяк, Л. Прохоренко, Н. Баташевої, О. Орлова, В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнкової, О. Акімової, зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема щодо впровадження інклюзивної освіти.

Мета статті – проаналізувати й розкрити поняття «соціальна компетентність» у психологічній літературі та охарактеризувати основні складники в структурі соціальної компетентності особистості.

Суспільство, яке розвивається, потребує сучасних освічених, етичних, людей, здатних приймати відповідальні рішення, здатних до співпраці, що відрізняються мобільністю, динамічністю, конструктивністю й почуттям відповідальності за долю країни. Вимоги до сучасної дитини передусім пов'язані з необхідністю формування в неї навичок і вмінь пізнавальної, комунікативно-інформаційної та рефлексивної діяльності. Вони дають змогу дитині бути здатною не лише до знань, мати знання та вміння з різних навчальних дисциплін, а й застосовувати ці ефективні знання в повсякденному житті, щоб вона була здатною до соціальної взаємодії. У навчальному середовищі сучасна дитина повинна бути готова стати соціально активним членом суспільства, здатним до різних сфер життя, набути ефективного досвіду спілкування та вміти будувати гнучкі стосунки із соціальними партнерами, щоб мати можливість адекватно реагувати на зміни в життєвих ситуаціях, бути емоційно сприйнятливим і чуйним [11, с. 222].

Суспільство завжди задає модель особистості, процес розвитку якої спрямований на

управління соціальним світом, його об'єктами та відносинами, історично підібраними формами й методами поведінки з природою та правилами людських відносин. Тому розвиток дитини загалом функціонує як форма соціального розвитку дитини, формування її як соціальної істоти.

Такий підхід до вивчення розвитку крізь призму соціального руху (соціалізації) забезпечує пошук нових резервів формування особистості дитини та можливостей для оптимізації освітніх впливів з урахуванням періодів особливого сензитивного віку особистості, що розвивається, до соціальних впливів.

Взаємодія дитини й суспільства характеризується поняттям «соціалізація». Уперше ця ідея описана в кінці 1940-х – на початку 1950-х років у працях американських психологів і соціологів (Д. Доллард, Дж. Колмон та ін.) [3, с. 256].

Початок дослідження соціальної компетентності пов'язаний з роботами В. Уайта й належить до 1950-х років. На думку В. Уайта, соціальна компетентність розглядається як певна здатність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем.

Соціалізація розкривається через поняття «адаптація» (Т. Парсонс, Р. Мертон). За допомогою концепції «адаптації» соціалізація розглядається як процес входження особистості в соціальне середовище та її адаптації до культурних, психологічних і соціологічних факторів, як процес подолання негативних наслідків середовища, що заважає самому, – розвиток і самопідтвердження (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс).

Соціалізація – це постійний процес, який триває все життя. Він розділений на етапи, кожен із яких спеціалізується на вирішенні певних проблем, без обробки яких наступний етап не може розпочатися, може бути деформований або призупинений.

Виходячи із сутності вищезазначених понять «компетентність», ми дійшли висновку, що компетентність є невід'ємною ознакою особистості, включаючи компоненти, що забезпечують індивіду можливість вести свою діяльність у певній сфері суспільства. Здібність виявляється в здатності особистості діяти свідомо та відповідально на основі набутих систем знань, умінь і навичок, у готовності індивіда реагувати гнучко та мобільно на конкретні життєві й професійні ситуації, спираючись на власну систему цінностей [12, с. 5].

«Навички» визначаються як конкретні навички та компетенції в певній галузі діяльності, що застосовуються в межах компетенції. Визначивши суттєву основу поняття «здатність», Зеєр визначає соціальну компетентність як здатність нести відповідальність, спільно розробляти рішення та брати участь у його реалізації,

толерантність до різних етнічних культур і релігій, прояв взаємозв'язку індивіда з потребами бізнесу та суспільства.

В. Слот, Х. Спанярд визначають соціальну компетентність як стан балансу між наявністю навичок і віковими завданнями, з якими кожна людина стикається в повсякденному житті. З огляду на ці підходи, ми визначили соціальні компетентності як навички та компетенції, що визначають ступінь функціональної освіти й готовність людини до соціальної взаємодії.

Численні психологічні дослідження С. Рубінштейна, А. Леонтєва, К. Абульханової-Славської, О. Конопкіна показали, що процесуальні, динамічні та суттєві характеристики людської діяльності проявляються в регуляторних здібностях, впливають на довільність діяльності, де людина проявляє себе як об'єкт діяльності й взаємодії. У філософії існують взаємодоповнюючі категорії суб'єкта та об'єкта – така, що відчуває вплив суб'єкта. Для психології об'єктом дії є дії, дія є самим об'єктом, а об'єктом є зміни, що відбуваються в самому суб'єкті [6, с. 76].

Виходячи з концепції соціальної взаємодії та враховуючи неоднозначність інтерпретацій самого поняття «соціальна здатність», ми пропонуємо таке визначення соціальної здатності. Соціальна здатність є невід'ємною рисою соціальних якостей, що дає змогу індивіду бути активним у суспільстві та суб'єктивним досвідом людини. Особисто важливі соціальні якості, які людина виявляє в процесі взаємодії, також є характеристиками соціальних здібностей. Рівень сформованої соціальної здатності особистості безпосередньо залежить від ступеня розвитку суб'єктивного досвіду особистості. Суб'єктивний досвід формується в результаті активного практичного пізнання законів об'єктивного світу й соціальної практики, що відображає людину, яка знає у свідомості. Інтерактивні методи, що базуються на безпосередньому та зворотному зв'язку між темами навчального процесу, дають змогу студентам розширити свій досвід практичної діяльності, забезпечуючи їм формування соціальних здібностей [8, с. 4].

Соціальні здібності розглядаються як один із найважливіших факторів, що забезпечують стабільну життєдіяльність особистості в усіх сферах діяльності. Очевидно також, що це передумова успішної самореалізації, серед іншого можливість конфлікту із соціальним середовищем. Саме «конфлікт із соціальним середовищем» насправді вважається синонімом підліткового віку, що вимагає роботи для розвитку соціальних здібностей у цій віковій групі. Однак, як уже згадувалося раніше, ми шукаємо головного балансу між двома рушійними силами: бажанням нового та відстороненням від невідомого. І люди завжди намагаються збалансувати ці полюси. Ми

можемо визначити це самі, лише спрямовуючи свою увагу, свої думки, свої знання на організацію житлового простору, житлового простору. Тому основним завданням, яке потрібно постійно вирішувати, є завдання розвитку соціальної спроможності. Розвиваючи це, ми розвиваємо свою особистість і свій розум. Зрештою, пізнати їх розумні здібності можливо лише під час взаємодії з іншими людьми [4, с. 200].

Різні аспекти реалізації компетентнісного підходу в освіті відображено в публікаціях А. Андреева, Л. Боголюбова, Ж. Делора, Е. Зеера, В. Байденко, І. Зимової, М. Гончарової-Горянської, О. Кононко, Т. Сак, М. Докторович, О. Запорожець, В. Кузьменко, А. Каспржака, Н. Кузьміної, В. Куніцина, О. Лебедевої, А. Маркової, Дж. Равена, Г. Селевко, Н. Соколової, А. Присяжного, А. Хуторського, І. Фрумїна та ін.

Компетентність людини включає чітку структуру, яка має елементи, пов'язані зі здатністю особистості вирішувати певні проблеми в різних сферах, але частіше в професійній діяльності. Також компетентність є результатом навчання, що виражається в знанні особистості про певний набір методів роботи стосовно певної теми впливу. Система навичок передбачає досвід, знання, уміння, необхідні навички для реалізації певного кола повноважень. Це пов'язане із соціальною сферою, тобто суспільством, взаємодією в ньому. При такому повному розумінні компетентності ми можемо зробити висновок, що вони можуть бути сформовані лише за умови глибокої особистої зацікавленості особистості в цьому виді діяльності.

Здібності особистості в сучасному світі, на думку Д. Рейвена, повинні поєднувати як елементи професійної діяльності, так і здатність впливати на суспільство в цілому. Хороша поведінка залежить від світогляду людини, розуміння необхідності виконувати певні дії сьогодні на все життя: «Хороша поведінка, серед іншого, залежить від готовності брати участь у суб'єктивних суттєвих діях, наприклад, намагатися впливати на те, що відбувається, власної організації або напряму соціального руху, адекватного розуміння того, як працює організація та суспільство, у якому живе та працює людина, а також адекватного розуміння власної ролі й ролі інших людей в організації та суспільстві в цілому, адекватного розуміння ролі понять, пов'язаних з управлінням організаціями» [9, с. 32].

Джон Рейвен підкреслює «здатність сучасного суспільства» як важливу частину здібностей лідера. Як ми вже виявили, здатність завжди включає два складники: думку, досвід. Це впливає з досвіду взаємодії людей у соціальній діяльності. Якщо ми розглядаємо це як аспект індивідуальної думки чи свідомості, то соціальні здібності завжди відповідають за побудову соці-

альних відносин на всіх рівнях, від сім'ї до особистості. Дуже важко обмежити саме поняття компетентності, адже те, що людина може і знає, можна віднести до цієї сфери. Також зазначається важливість здатності батьків вирішувати складні життєві проблеми для виховання подібних якостей у дітей [9, с. 35].

Для соціальної компетентності важливим є досвід активної взаємодії, отже, для розвитку соціальної компетентності важливо використовувати системний підхід, що об'єднує всі питання соціалізації. Виходячи із цього, можна виділити низку завдань для розвитку соціальної компетентності в процесі навчання та виховання: систематичну пропозицію роботи на вибір, щоб накопичити сучасний вибір; надання можливості жити в різних ролях, щоб зрозуміти правила спілкування з дорослими та їхнім оточенням; організацію колективної роботи для взаємної співпраці в навчальному процесі; різні типи мислення для розвитку самопізнання. Як результат, можна сказати, що структура соціальної компетентності – це передусім єдність соціальних навичок і знань, в основних сферах діяльності людина отримує від них користь та ефективно взаємодіє з ними, що дає їй змогу адекватно адаптуватися до суспільства [10, с. 512].

Здібність – це визначення освітнього результату, який виражається в готовності учня до реального володіння методами, засобами діяльності, володіння таким поєднанням навчальних завдань, умінь і навичок, що дає можливість досягти поставленої мети. Виховні навички – це знання й уміння, набуті в процесі навчання, поєднані із соціально важливими та професійно важливими якостями особистості.

Зарубіжні дослідження стверджують, що соціальна компетентність передбачає володіння людиною різними способами поведінки (когнітивними, емоційними, руховими), що дають змогу тривалий час підтримувати сприятливе співвідношення позитивних і негативних наслідків у певних ситуаціях соціальної взаємодії. У свою чергу, М. Аргайл у працях зосереджує увагу на «загальній соціальній компетентності», яка включає два типи компетенцій: професійну та комунікативну. Побудувавши модель соціальної компетентності, К. Рубін та Л. Роуз-Краснор вводять поняття «соціальний сценарій», таким чином розширюючи поняття, указуючи на те, що соціальна компетентність передбачає формування певних зразків поведінки в особистості та скоординованих дій у знайомі ситуації [1, с. 324].

Як зазначає К. Островська, соціальна компетентність дитини – це база, на якій буде вибудовуватися соціальна компетентність дорослої людини за умови формування ключових компетенцій. Соціальна компетентність – інтегральна якість особистості дитини, що дає їй змогу,

з одного боку, усвідомлювати свою унікальність і бути здатною до самопізнання й самозміни, а з іншого – виявляти себе частиною колективу, суспільства, уміти вибудовувати відносини та враховувати інтереси інших людей, брати на себе відповідальність і діяти на основі загальнолюдських і національних цінностей [7, с. 52].

Найважливіша комплексна характеристика особистості, яка включає низку аспектів: інтелектуальний, мовленнєвий, соціальний тощо, які відображають досягнення особистісного розвитку дитини.

Соціальна компетентність дитини включає в себе аспекти:

– мотиваційний (ставлення до іншої людини як найвищої цінності, прояв доброти, допомоги, милосердя);

– когнітивний аспект (пізнання іншої людини: розуміння її інтересів, потреб, настрою, її труднощів, її емоційного стану);

– поведінковий аспект (пов'язаний із вибором етично цінних зразків поведінки).

Соціальна компетентність дитини – це база, на якій буде вибудовуватися соціальна компетентність дорослої людини за умови формування ключових компетенцій. Соціальна компетентність – інтегральна якість особистості дитини, що дає їй змогу, з одного боку, усвідомлювати свою унікальність і бути здатною до самопізнання й самозміни, а з іншого – виявляти себе частиною колективу, суспільства, уміти вибудовувати відносини та враховувати інтереси інших людей, брати на себе відповідальність і діяти на основі загальнолюдських і національних цінностей [7, с. 56].

Таким чином, ми розглянули сутність основних концепцій дослідження, якими є «соціалізація», «соціальний розвиток», «компетентність», «компетенція», «соціальна компетентність», «розвивальне середовище», які взаємопов'язані між собою і становлять логічний причинно-наслідковий ряд. Аналіз наукових джерел дав змогу розкрити поняття «соціальна компетентність особистості». Узагальнені наукові дані засвідчують, що це інтегроване особистісне утворення, що являє собою цілісний розвиток психічних процесів особистості, за рахунок яких відбувається засвоєння системи знань про суспільство, систему відносин, які виявляються через особистісні якості людини, її мотивацію, ціннісні орієнтації, це і здібності, соціальні знання, уміння, цінності, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство. Підсумовуючи й узагальнюючи наведені вище думки про сутність поняття «компетентність», зазначимо, що «компетентність» – це прояв інтеграції знань, умінь, навичок, способів діяльності, якостей, властивостей особистості, що дає змогу людині діяти самостійно, брати на себе відповідальність за доручену справу, власне життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аргайл М. Психология счастья. Москва – Санкт-Петербург : Питер, 2003. С. 324.
2. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. Москва, 2001. С. 816.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості. Київ : Освіта, 1998. С. 256.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя : учебно-методическое пособие. Москва : Флинта : МПСИ, 1998. 200 с.
5. Мудрик А.В. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 4–6.
6. Николаеску І.О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандарті : науково-методичний посібник. Черкаси : ОІПОП, 2014. С. 76.
7. Островська К.О. Особливості соціальної компетентності у дітей з різним рівнем аутизму. *Практична психологія і соціальна робота*. Київ, 2013. № 5. С. 52–56.
8. Поніманська Т.І. Дитина і соціум. *Дошкільне виховання*. 2004. № 8. С. 4.
9. Равен Дж. Компетентность, образование и прогрессивное общество. *Психология обучения*. 2006. № 6. С. 32–35
10. Рубин К.Х., Роуз-Крэспор Л. Решение межличностной проблемы и социальная компетентность в поведении детей / сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. Санкт-Петербург : Питер, 2001. С. 512.
11. Сохань Л.В., Єрмакова І.Г., Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник. Київ : Богдана, 2003. С. 222.
12. Шишов С., Агапов А. Компетентностный подход к образованию. *Лучшие страницы педагогической прессы*. 2002. № 3. С. 5.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ ВІД НЕГАТИВНОГО ВПЛИВУ КОМУНІКАЦІЇ

BASIC APPROACHES OF RESEARCH PERSONAL PSYCHOLOGICAL SELF-DEFENSE FROM THE NEGATIVE INFLUENCE OF COMMUNICATION

Стаття присвячена вивченню поняття психологічного самозахисту особистості, спрямованого на вироблення алгоритмів виявлення й осмислення психологічних загроз, спричинених негативним впливом комунікації, вироблення шляхів впливу на джерела їх надходження з метою уникнення, ліквідації або нейтралізації. Узагальнено різні підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо визначення категорій «захист», «психологічний захист» і «самозахист», які склалися в ході історичного розвитку, й осмислення цих явищ. Проаналізовано наукові джерела, присвячені проблемі психологічного захисту людини загалом і психологічного самозахисту зокрема, досліджено основні підходи та засади класифікації психологічного захисту й самозахисту особистості, встановлено логіку ієрархічної структури підпорядкування поняття психологічного самозахисту до категорії «психологічний захист», визначено сутність психологічного самозахисту особистості. На основі аналізу алгоритму інформаційної взаємодії та поведінки людини розкрито, що психологічний захист проявляється як у зовнішній, так і внутрішній сфері, і визначено, що психологічний самозахист є компонентом внутрішньої сфери психологічного захисту. З'ясовано можливість спрямування механізмів психологічного захисту як на стабілізацію (усунення або послаблення напруження від негативних емоційних переживань), так і дезорганізацію психологічного стану людини (ускладнення проблеми, посилення її деструктивного впливу). Розкрито залежність безпеки особистості від здатності до саморегуляції, що зумовлюється насамперед біологічними факторами на рівні несвідомої саморегуляції та безумовних рефлексів, а реагування на небезпеку забезпечується психофізіологічними властивостями людини, такими як чутливість, сила й рухливість нервової системи, індивідуальна стійкість і темперамент. Установлено залежність рівня розвитку здатності до саморегуляції від особистого досвіду, навичок, знань, направленості особистості. Обґрунтовано значення психологічного самозахисту як одного з адаптаційних систем особистості, що відповідає за ефективне пристосування до оточення в умовах інформаційної перенасиченості світу, і здійснено спробу уточнення й конкретизації поняття «психологічний самозахист» в умовах негативної дії комунікаційних процесів.

Ключові слова: психологічний захист, психологічний самозахист, психологічна безпека, копінг-стратегії, опанувальна поведінка, негативний вплив комунікації.

The article is devoted to the study of the concept of psychological self-defense of the individual, aimed at developing algorithms for detecting and understanding psychological threats caused by the negative impact of communication, developing ways to influence the sources of their income to avoid, eliminate or neutralize. The different approaches of domestic and foreign researchers to determine the categories of protection, psychological protection and self-defense, which have developed in the course of historical development and understanding of these phenomena, are summarized. The scientific sources devoted to the problem of psychological protection of the person in general and psychological self-defense in particular are analyzed, the basic approaches and bases of classification of psychological protection and self-protection of the person are investigated, the logic of the hierarchical structure of subordination of the concept of psychological self-defense to the category "psychological protection" is established, the essence of psychological self-defense of the person is defined. Based on the analysis of the algorithm of information interaction and human behavior, it is revealed that psychological protection is manifested in both external and internal spheres and it is determined that psychological self-defense is a component of the internal sphere of psychological protection. The possibility of directing the mechanisms of psychological protection to stabilize (eliminate or reduce stress from negative emotional experiences) and disorganize the psychological state (complicating the problem, increasing its destructive impact). The dependence of personal safety on the ability to self-regulate, due primarily to biological factors at the level of unconscious self-regulation and unconditional reflexes, and the response to danger is provided by psychophysiological properties, such as sensitivity, strength and mobility of the nervous system, individual stability and temperament. The dependence of the level of development of the ability to self-regulation on personal experience, skills, knowledge, personality orientation has been established. The importance of psychological self-defense as one of the adaptive systems of personality, which is responsible for effective adaptation to the environment in terms of information saturation of the world and an attempt to clarify and specify the concept of "psychological self-defense" in the negative effects of communication.

Key words: psychological protection, psychological self-defense, psychological security, coping strategies, mastering behavior, negative impact of communication.

УДК 159.923: 366.636
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.25>

Шерешкова І.І.

ад'юнкт кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил) Гуманітарний інститут Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

Сучасний розвиток суспільства супроводжується такими глобальними процесами, як глобалізація, загрози тероризму, екологічні катастрофи, пандемії, постіндустріальна модернізація, кібератаки й інформаційні операції. Водночас застосування технологічного

інструментарію цілеспрямованого соціально-психологічного впливу за допомогою комунікації дає можливість створювати інформаційний простір шляхом конструювання вигаданої реальності, що характеризується підміною реальної дійсності у свідомості людей.

У відповідь на такі гострі дискомфортні втручання особистість мимоволі та свідомо активно застосовує різноманітні механізми психологічного захисту, спрямовані на вироблення алгоритмів виявлення й осмислення цих психологічних загроз, вироблення шляхів впливу на джерела їх надходження з метою уникнення, ліквідації або нейтралізації.

Названі процеси, як зазначає сучасний західний соціолог З. Бауман, викликані складністю, що зростає, пристосування людини, соціальних груп, інститутів до актуальної реальності, яка швидко й безперервно змінюється. Породжені бурхливим технологічним розвитком зміни призводять до утворення безлічі автономних реальностей, які безпосередньо втручаються у внутрішній світ людини, впливаючи на її цінності, етику, ставлення до політики, саме сприйняття світу [1, с. 4].

З раннього дитинства й протягом усього життя в психіці людини формуються й розвиваються захисні механізми. Ці механізми ніби оберігають усвідомлення особистістю різного роду негативних емоційних переживань і перцепцій, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, превенції внутрішніх конфліктів і відбуваються на всіх рівнях психологічної системи суб'єкта.

Реакція суб'єкта на ситуацію загрози здоров'ю чи усталеній життєдіяльності, на думку українського психолога А. Фурмана, актуалізує роботу механізмів психологічного захисту, максимально викликає до життя внутрішні резерви психологічного опору зрілої особистості негативним впливам навколишнього світу [29].

У контексті самозахисту сучасна наука розрізняє фізичний, психічний і правовий самозахист, самозахист у політичній, економічній, соціальній і духовній сферах суспільства. Проте має місце певний дефіцит досліджень психологічної природи, змісту і структури психологічного самозахисту саме від негативного впливу комунікації.

Аналіз наукових досліджень у предметній галузі психологічного самозахисту вказує на існування широко розповсюджених неясностей, омонімічності й протиріч термінів. Психологічний самозахист часто використовують як синонім поняття «психологічний захист», учення про який розпочинається в класичному психоаналізі ХХ ст. Теоретичні погляди сучасних дослідників спираються на ідеї З. Фрейда й А. Фройд. Представники цього напряму розглядали психологічний захист як засіб вирішення конфлікту між свідомістю й несвідомим. У подальшому вчення про психологічний захист піддавалося змінам і доповненням як усередині психоаналітичної теорії, так і в інших напрямках (А. Адлер, К. Юнг, К. Горні, Е. Фромм, К. Роджерс, В. Райх, В. Басін, В. Рожнов, В. Воловик, Р. Зачевицький, В. Бан-

щиков, О. Феніхель, Н. Мак-Вільямс, Л. Суботіна, А. Котенева та ін.). Учення більшості наведених науковців об'єднувалися вивченням основного предмета – причин конфліктів, які породжують психологічний захист, функції та механізми, що його формують.

Значним доповненням до теорії психологічного захисту стали праці Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Конте, які, досліджуючи залежності між психологічним захистом та особистістю, стверджували, що захисні механізми характеризуються емоціями, які лежать у їх основі. Цим ученим вдалося розробити фундаментальні концептуальні підходи, які враховували структурну теорію захисту й методику діагностики основних захисних механізмів на базі психоаналізу та загальної психоеволюційної теорії емоцій. Методику «Індекс життєвих стилів» (Life Style Index) визнають найбільш вдалим діагностичним засобом, що дає змогу діагностувати всю систему механізмів психологічного захисту особистості (вимірюються вісім видів захисних механізмів: витіснення, заперечення, заміщення, компенсація, реактивне утворення, проєкція, інтелектуалізація (раціоналізація) та регресія), дає можливість як виявити провідні, основні механізми, так й оцінити ступінь вираженості кожного [10].

Експериментальні дослідження показують, що система психологічного захисту й особливості її функціонування в різних індивідів не однакова. В одних захист слабкий, а інших вберігає настільки інтенсивно, що не сприймається необхідна для особистісного розвитку інформація. Це зумовлює необхідність розрізняти нормальний, постійно діючий захист, що виконує профілактичні функції, і захист патологічний, що призводить до дезадаптації в суспільстві.

У другому ключі, психологічний захист як патологічний, розглядали Е. Кіршбаум, А. Єремєєва, О. Романова, Л. Гребенніков. Наведені науковці досліджували ефекти психологічного захисту, що призводить не до зменшення та усунення причин порушень гармонійності й урівноваженості структури особистості, а до психосоматичних захворювань, деформацій психологічної цілісності, труднощів в адаптації до різних умов і всебічного розвитку особистості [16; 24].

Д. Узнадзе, І. Зязюн, С. Максименко, В. Татенко й Т. Яценко розглядали феноменологію опанувальної поведінки та психологічного захисту, що представлена положеннями про функціональні особливості неусвідомлюваної сфери особистості й взаємозв'язок свідомої та несвідомої сфер психіки [9; 26; 27; 28; 30].

Ф. Березін, Ю. Ємельянов та Л. Петровська розглядали психологічний захист як симбіоз ефективної адаптації та комунікативних здібностей [2, с. 22].

Психологічний самозахист полягає передусім у бажанні й умінні особи розпізнавати негативні впливи та протидіяти ним. При аналізі досліджень психічних процесів, пов'язаних із психологічним самозахистом, ми спиралися на результати досліджень Т. Кирпенко, Ю. Бохонкова, В. Андрусенко, Е. Каструбіна, О. Леонтьєва, Н. Грановської, І. Березної [3; 5; 12; 14; 19; 25] та інших.

Термін «психологічний самозахист» (самобереження) науковці використовують для описання адаптації людини в соціумі з метою уникнення емоційних і психічних збитків, адже самозахист – це дії людини, спрямовані на те, аби фізично чи психологічно захистити себе від небезпеки, реальної або вигаданої, яку вона бачить у навколишньому середовищі. Психологічний самозахист – це система захисних дій особистості, що включає ситуаційні захисні автоматизми, копінг-стратегії, компенсації й «техніки життя», які є поведінковим проявом адаптації людини, включає психологічні захисти, антиципацію, копінг-стратегії, очікування та інші адаптаційні механізми, які підтримують на різних рівнях психічного життя людини (усвідомленому та неусвідомленому) [14, с. 14].

Американський психологічний словник визначає поняття «самозахист» (self protection) як будь-яку стратегічну поведінку, покликану уникнути втрати самоповаги, самооцінки або поваги оточуючих [31, с. 832].

У процесі онтогенезу в кожній людини формується індивідуальний унікальний стиль адаптивної або захисної поведінки (стиль самозахисту), що допомагає людині уникати психологічних тисків у повсякденному житті.

Науковці виділяють і досліджують різноманітні фактори, зосереджуючи увагу або на індивідуальних чинниках, або на чинниках середовища, що визначають розвиток і становлення психологічного самозахисту. Феномен психологічного самозахисту особистості має складну структуру та відображає суб'єктивну картину світу. Він регулюється сенсорно-перцептивними особливостями, процесами уваги, емоційно-вольовим регулюванням, стереотипами мислення, свідомими й несвідомими механізмами захисту [13, с. 178].

Існування захисних механізмів вважається експериментально підтвердженим, їх наявність не спростовується, однак номенклатура захисних механізмів різноманітна і специфічна, бракує також єдності й у термінології, зокрема поняття «захист», «психологічний захист» і «психологічний самозахист» достатньо не розмежовані, мають широкий міждисциплінарний характер і розглядаються в оптиці загальнонаукової універсальності «захист»; поняття «психологічний самозахист» нині тільки розвивається, постійно актуалізується, але ще не конкретизоване належно, особливо

в контексті опору негативному впливові комунікації.

У житті тієї чи іншої людини виникають ті чи інші емоційно напружені й негативні ситуації, переживання яких призводять до особистісних порушень, неприємностей, афектів, деструкцій. Розвиток цього напруження відбувається відповідно до формули стресу в три стадії, що супроводжуються емоційними, когнітивними та біохімічними змінами в організмі:

I стадія емоційного напруження – активізація організму. Вона характеризується підвищенням розумової й фізичної працездатності, активності, що допомагає орієнтуватися та адаптуватися в нових умовах, складній роботі, досягненні цілі тощо.

II стадія – максимальна мобілізація всіх ресурсних можливостей організму. На рівні психології це проявляється як злість, лють, одержимість.

III стадія – астенизація – виникає в ситуаціях виснаження ресурсів організму й недосягнення цілі. Психологічно вона супроводжується сукупністю негативних емоцій – тривогою, тугою, жахом [4, с. 63].

Якщо перші дві стадії допомагають людині в її діяльності, то актуальність третьої сигналізує про завищені амбіції, на досягнення яких не вистачає індивідуальних ресурсів. Якщо перешкоди, що виникають, здаються людині непереможними, то напруження зростає, це призводить до емоційного збудження, що перешкоджає раціональним процесам вибору. Людина хвилюється, впадає в паніку, утрачає контроль над собою, і з'являються різноманітні деструктивні наслідки. У багатьох випадках зняття або мінімізація цих наслідків відбувається за допомогою механізмів психологічних захистів.

Уважається, що найголовнішим у дії психологічного захисту є зниження суб'єктивної значущості факту, який негативно впливає на психіку. При цьому бажання захистити себе від дії негативних чинників проявляється на свідомому та несвідомому рівнях [20, с. 207].

Т. Кирпенко та Ю. Бохонкова розглядають психологічний захист разом з опанувальною поведінкою як комплекс єдиних механізмів адаптивної поведінки суб'єкта, тобто як механізми психологічного самозахисту, що включає різні рівні регуляції (як неусвідомлювані, так й усвідомлювані) [14, с. 30].

I. Абітов об'єднує механізми психологічного захисту, копінг-стратегії й механізми антиципації поняттям «опанувальна поведінка» через їх єдину функцію, ситуаційно актуалізовану неможливість подолати стресову ситуацію з використанням механізмів антиципації та копінг-стратегій, що запускає в дію психологічні захисти [18, с. 4].

Т. Яценко розглядає психологічні захисти як результат гармонізації свідомого й несвідомого

в поведінці суб'єкта, котрі функціонально єднають у собі такі їх різновиди, як базові та «периферичні» (ситуативні) захисти. Цей шлях зумовлює збільшення сили «Я» через розуміння власного несвідомого і зняття тим самим суперечностей. Свідоме значною мірою обслуговує деструктивні тенденції захисної системи, що виражається в певних його викривленнях, ілюзіях, специфічних для кожного індивіда. Констатується односторонній вплив несвідомого на свідоме, ніж навпаки [30, с. 114].

Психологічний захист розглядається Б. Карвасарським як система адаптивних реакцій особистості, направлена на захисну зміну значимості дезадаптивних компонентів відносин – когнітивних (пізнання), емоційних (афективних), поведінкових (вольових) – з метою послаблення їх психотравмувальної дії на Я-концепцію. Цей процес відбувається в межах неусвідомленої діяльності за допомогою низки механізмів психологічних захистів, одні з яких діють на рівні сприйняття, інші – на рівні трансформації (викривлення) інформації [11].

Захисні механізми не є вродженою особистісною структурою. У процесі соціалізації захисні механізми виникають, змінюються, перебувають під впливом соціальних впливів.

Представники різних психологічних шкіл пропонують різні варіанти класифікації захисних механізмів. Найбільш оптимальною, на наш погляд, є класифікація, запропонована Л. Дьоміною та І. Ральніковою, яка структурована за трьома показниками:

- захисні механізми, що опосередковують сприйняття інформації (природні);
- захисти, що опосередковують різноманітні форми викривлення (трансформації) інформації (інтегративні);
- захисти, що основані на первинних примітивних формах психічних проявів (ретрозахисти) [8].

Психологічні захисні механізми здатні вмикатися внаслідок дії негативних, травмувальних або неприйнятних емоційних переживань у фізичній, психологічній, правовій, політичній, економічній і духовній сферах життя людей.

Нами зосереджено увагу на психологічних захисних механізмах, які функціонують під дією негативного впливу комунікації, адже прискорена інформатизація всіх сфер суспільного виробництва також стала поштовхом для актуалізації проблематики психологічного захисту/самозахисту людини. Інформаційний чи інформаційно-психологічний вплив на психіку людей відбувається протягом усього їхнього життя. Цей вплив може мати як позитивні, так і негативні наслідки для психіки.

Дезінформація як умисне розповсюдження викривлених та усвідомлено хибних тверджень задля досягнення певної мети становить

небезпеку перетворення соціальних медіа на простір інформаційних війн і втягнення в них цілових аудиторій.

Підвищена маніпулятивність є визначальною рисою мас-медійного дискурсу сьогодення [23, с. 58].

Отже, психологічний захист може одночасно як стабілізувати (усунути або послабити напруження від негативних емоційних переживань), так і дезорганізувати психологічний стан людини (ускладнити проблему, посилити її деструктивний вплив) в умовах впливу інформації.

Таким чином, поняття «психологічний захист» оперує лише контекстом психологічного захисту як системи, дії, реакції та позначає передусім внутрішню відповідь суб'єкта, що, на наш погляд, відповідає поняттю «психологічний самозахист», яке у вітчизняній психології окреслене недостатньо.

Дослідження механізмів психологічного самозахисту особистості відбувається в контексті обґрунтування ключового твердження, що адаптивний психологічний самозахист особистості впливає на її здатність до успішного подолання внутрішніх і зовнішніх конфліктних ситуацій, здатність до застосування конструктивних стратегій подолання критичних ситуацій, гнучкість і толерантність до протилежної позиції, спроможність до самостійного вибору форми поведінки (самодетермінації). Пасивному типу психологічного самозахисту властива недостатня самосвідомість, панівний характер неусвідомлюваних захисних механізмів керування власною поведінкою, конформність, низький рівень контролю й самоконтролю поведінки [15, с. 204].

Теоретико-методологічний аналіз відповідних досліджень Т. Кирпенко та Ю. Бохонковою показав, що психологічний самозахист трактується як звільнення людини від невротичних заборон та аномалій характеру; процес індивідуалізації, особистісного зростання; рефлексорний процес у вигляді емоційного захисту людини; механізм адаптації до соціального середовища; фільтр свідомості тощо. Механізми психологічного самозахисту становлять єдиний комплекс, коли активізація одного тягне за собою включення інших і таким чином створюється певна захисна поведінка [14].

Внутрішні загрози залежать від особистісних характеристик індивіда, від яких залежить механізм сприйняття й аналізу інформації.

Існують три основні підходи формування психологічної безпеки: 1) соціальний (на рівні суспільства в цілому); 2) соціально-груповий (у межах різних соціальних груп і форм соціальної організації); 3) індивідуально-особистісний.

За основу формування психологічної безпеки висувають розвиток психологічного

самозахисту людини, оскільки при відсутності ефективного психологічного самозахисту створюється підґрунтя для підсилення залежності людини від інших суб'єктів системи психологічного захисту особистості на соціальному та соціально-груповому рівнях.

Як приклад підходу до формування психологічного самозахисту є розроблені й експериментально доведені в дослідженнях Г. Грачова алгоритми інформаційної взаємодії та поведінки людини, до складу яких входять такі компоненти, які мають внутрішню логіку та структуру: 1) загальна установка; 2) орієнтування в ситуації; 3) визначення потенціалу взаємодії; 4) виявлення загроз інформаційно-психологічної безпеки особистості; 5) організація захисного компонента [7, с. 28].

Аналізуючи наведений вище алгоритм інформаційної взаємодії й поведінки людини, ми встановили, що четвертий компонент: виявлення загроз інформаційно-психологічної безпеки особистості – підтверджує, що психологічний захист проявляється як у зовнішній, так і внутрішній сферах, а психологічний самозахист є компонентом внутрішньої сфери психологічного захисту.

Безпека особистості залежить загалом від здатності її до саморегуляції. Здатність до саморегуляції зумовлюється насамперед біологічними факторами на рівні несвідомої саморегуляції та безумовних рефлексів. Можливість людини реагувати на небезпеку забезпечується також психофізіологічними властивостями людини, такими як чутливість, сила та рухливість нервової системи, індивідуальна стійкість і темперамент. Рівень розвитку здатності до саморегуляції залежить також від особистого досвіду, навичок, знань, направленості особистості [17].

За висновками Т. Кирпенко, Ю. Бохонкової, головна мета психологічного самозахисту – це створення динамічної рівноваги між особистістю й соціальним середовищем, важливий механізм формування емоційно-особистісного благополуччя, адже в процесі пристосування до світу особистість сама впливає на оточення та формує ставлення до соціуму.

Психічне благополуччя людини зумовлює внутрішню гармонію людини, здатність адекватно виходити зі стану психічного напруження й досягати стану комфортності. І, навпаки, від власного світосприйняття, від уміння ефективно спілкуватися з іншими людьми та досягати поставленої мети залежить цілісність і стійкість особистості, її психічне здоров'я. Через те що абсолютна безпека людини в життєвому середовищі взагалі недосяжна, існує необхідність розвивати в людини навички для запобігання різному роду небезпекам і в ефективному самозахисті як на фізичному рівні, так і на психологічному [14, с. 11].

З точки зору психології спілкування психологічний самозахист – це закономірність міжособистісних відносин, яка виявляється в тому, що людина надає дуже великого значення власній психологічній безпеці та самозахисту від посягань на неї. При цьому людина часто зневажає психологічну безпеку інших [6].

За визначенням Н. Грановської та І. Березної, психологічний самозахист визначається як система стабілізації особистості, яка проявляється в усуненні або зведенні до мінімуму негативних емоцій, почуття тривоги, психологічного дискомфорту [5].

Психологічний самозахист включає уявлення, установки, цінності, зниження сили негативних емоцій, пошук способів взаємодії із ситуацією, мобілізацію суб'єктивних ресурсів на взаємодію із ситуацією, здійснення адекватної взаємодії з навколишнім середовищем. Психологічний самозахист являє собою систему захисних механізмів, яка допомагає людині жити в злагоді із самим собою та з навколишнім світом [21].

Особливого значення набуває психологічний самозахист як одна з адаптаційних систем особистості, яка відповідає за ефективне пристосування до оточення в умовах інформаційної перенасиченості світу. Психічні захисти покликані забезпечити психічну рівновагу суб'єкта, знизити рівень тривоги, напруження. Це вдається в результаті витіснення конфліктогенного змісту за межі свідомості. Психологічний самозахист особистості є здатністю учасників комунікації до саморефлексії, критичного мислення щодо споживання інформації та вироблення свого роду «інформаційного імунітету» як способу подолання дисфункцій і протидії маніпулятивним технологіям.

Психологічні механізми оберігають свідомість особистості від різного роду негативних емоційних переживань і перцепцій, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, розв'язанню внутрішніх конфліктів.

Сучасний світ характеризується перенасиченістю інформацією різної якості, який досить часто хвилює розповсюдженням викривлених та усвідомлено неправдивих тверджень задля досягнення певної переваги. Дискурс сьогодення визначається підвищеною маніпулятивністю, негативні прояви якого вмикають адаптаційні системи особистості, спрямовані на мінімізацію чи уникнення дискомфорту шляхом психологічного самозахисту, як компонента внутрішньої сфери психологічного захисту.

Узагальнюючи різні погляди на проблеми захисту, психологічного захисту й самозахисту в контексті визначення їх атрибутів, сутності та структури, висновуємо, що поняття «психологічний самозахист» потребує уточнення й конкретизації, особливо в умовах негативної

дії комунікаційних процесів. Модель категорії «психологічний самозахист від негативного впливу комунікації» – це сукупність заходів адаптаційної системи внутрішньої сфери психологічного захисту, що включає ситуаційні захисні автоматизми, копінг-стратегії, компенсації, спрямовані на подолання дисфункцій, психологічного дискомфорту та протидії маніпулятивним інформаційним технологіям.

Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі вбачаємо у створенні моделі визначення «психологічний самозахист» як складника універсалії «психологічний захист»; визначенні сутності, змісту та психологічної характеристики чинників негативного впливу комунікації на індивіда.

ЛИТЕРАТУРА:

- Бауман З. Индивидуализированное общество / пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. Москва : Логос, 2005. 390 с.
- Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая интеграция (некоторые методические подходы к изучению бессознательного): *Бессознательное*. Новочеркасск : Агентство «Сагуна», 1994. Т. 1. С. 187–200.
- Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии : материалы к курсу лекций. Москва : Политиздат, 1978. 118 с.
- Ганс Селье. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 1982. 124 с
- Грановская Р.М. Интуиция и искусственный интеллект. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1991. 272 с.
- Грачев Г.В., Мельник И.К. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия : монография. Москва : Институт философии РАН, 1999. 235 с.
- Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: теория и технология психологической защиты. Москва : Институт психологии РАН, 2000. С. 27–29.
- Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности : учебное пособие. 2-е изд. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2005. 132 с.
- Загальна психологія : підручник для студентів вищ. навч. закладів / С. Максименко, В. Зайчук, В. Клименко, В. Соловієнко В ; за заг. ред. С. Максименка. Київ : Форум, 2000. 543 с.
- Индекс життєвого стилю. Психологічні тести онлайн. URL: <https://psytests.org/coping/lsi.html?fbclid=IwAR1G8uaIBB1KE8BlmMdbY9mn7ATgkKIE5KvGAjntea2aHGbuCo5BI4scU> (дата звернення: 09.06.2021).
- Карвасарский Б.Д. Психотерапия. Санкт-Петербург, 2007. 379 с.
- Каструбин Э.М. Трансовые состояния и поле смысла. Москва : КСП, 2004. 288 с.
- Кирпенко Т.М. Взаємозв'язок особистісних якостей та стратегій психологічного самозахисту у підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. Київ, 2012. Т. 24. Ч. 6. С. 176–183.
- Кирпенко Т.М., Бохонкова Ю. Механізми психологічного самозахисту підлітків : монографія. Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. 176 с.
- Кирпенко Т.М. Вплив механізмів психологічного самозахисту на особистісні утворення та поведінкові моделі підлітків. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 27. Камянець-Подільський : Аксиома, 2014. С. 198–210.
- Киршбаум Э.И., Еремеева А.И. Психологическая защита. Москва : Смысл, 2000. 181 с.
- Костандов Э.А. Психофизиология сознания и бессознательного. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 167 с.
- Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте. *Психологические исследования*. 2012. № 2 (22) С. 4.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 304 с.
- Макаренко С. Методи і способи психологічного захисту особистості в умовах екстремальних ситуацій. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. № 14 (1). С. 202–210.
- Назарова И. Э. Защитные механизмы. Москва, 2017. 42 с.
- Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
- Половинчак Ю. Мобілізаційний та маніпулятивний потенціал дискурсу соціальних медіа в умовах перехідного суспільства. *Україна: події, факти, коментарі*. 2014. № 21. С. 56–65.
- Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи : Талант, 1996. 144 с.
- Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
- Татенко В.А. Психология в субъективном измерении : монография. Київ : Просвіта, 1996. 404 с.
- Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе ; под ред. И. Имедадзе. Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Питер, 2004. 413 с.
- Узнадзе Д.Н. Психология установки. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 414 с.
- Фурман А.В. Психодиагностика особистісної адаптованості. Тернопіль : Економічна думка, 2000. 197 с.
- Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції : навчальний посібник. Київ : Либідь, 1996. 264 с.
- APA dictionary of psychology by Gary, R. VandenBos. (2008). First edition.

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ПІДЛІТКІВ ТА ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

THE DYNAMICS OF THE IDENTITY FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN, ADOLESCENTS AND YOUNG ADULTS

У статті аналізується динаміка формування ідентичності в досліджуваних трьох вікових груп (молодші школярі, підлітки, особи юнацького віку). Використовуючи методику «Семантичний диференціал» і «Двадцять тверджень» М. Куна й Т. Макпартленда, у ході емпіричного дослідження автор показує, що існують вікові особливості динаміки ідентичності. Найбільша динаміка ідентичності властива досліджуваному молодшому шкільного віку, що може бути зумовлено її відносною нестабільністю і значною швидкістю зміни соціального статусу. При цьому варто зазначити поступове зростання соціального компонента ідентичності при незмінному або особистісному рівні, що знижується. Ця тенденція характерна для досліджуваних молодшого шкільного та підліткового віку. Ідентичність молодших школярів, підлітків та осіб юнацького віку перебуває в процесі динамічних змін, що пов'язані з таким компонентом, як інтегральна ідентичність з малими групами. Так, із віком збільшується вираженість таких компонентів, як гендерний, навчальний, сімейний, а також ідентичність із неформальними групами: у випробовуваних підліткового віку вираженість цих компонентів за результатами другого зрізу, як і раніше, вища, ніж у респондентів молодшого шкільного віку. Особливо варто відзначити зростання вираженості такого компонента, як ідентичність із неформальними групами. За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки: найбільша динаміка формування ідентичності властива досліджуваному молодшому шкільного віку, що може бути зумовлено як її відносною нестабільністю, так і значною швидкістю зміни соціального статусу; варто відзначити поступове зростання соціального компонента ідентичності при незмінному рівні або рівні, що знижується, особистісного компонента ідентичності. Ця тенденція характерна для респондентів молодшого шкільного й підліткового віку; існують особливості динаміки формування ідентичності в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці, пов'язані з таким компонентом, як інтегральна ідентичність з малими групами. У молодшому шкільному й підлітковому віці вираженість цього компонента збільшується. У юнацькому віці, навпаки, вона знижується, а збільшується вираженість особистісної ідентичності. Ми вважаємо, що це є особливістю протікання кризи ідентичності в різних вікових групах.

Ключові слова: ідентичність, соціальна ідентичність, криза ідентичності, молодші школярі, підлітки, юнацтво.

Dynamics of the identity formation are analyzed in the studied three age groups (junior schoolchildren, adolescents, young adults). Using the methods of "Semantic Differential" and "Twenty Statements" by M. Kuhn and T. McPartland in the course of empirical research, the author shows that there are age-specific features of identity dynamics. The greatest dynamics of identity is characteristic of the subjects of primary school age, which may be due to its relative instability and a significant rate of change in social status. It should be noted the gradual growth of the social component of identity with a constant or declining personal level. This trend is characteristic of the subjects of primary school and adolescence. There are also features of the dynamics of identity in primary school, adolescence and adolescence, which are associated with such a component as an integral identity with small groups. According to the results of the study, it was found that the greatest dynamics of identity formation is inherent in the subjects of primary school age, which may be due to both its relative instability and a significant rate of change in social status. It should be noted the gradual growth of the social component of identity with a constant or declining level of the personal component of identity. This trend is typical for respondents of primary school and adolescence. There are features of the dynamics of identity formation in primary school, adolescence and adolescence, associated with such a component as integrated identity with small groups. In primary school and adolescence, the severity of this component increases. In adolescence, on the contrary, it decreases, and the severity of personal identity increases. We believe that this is a feature of the identity crisis in different age groups. According to the results of the study, the following conclusions can be drawn: the greatest dynamics of identity formation is characteristic of the subjects of primary school age, which may be due to both its relative instability and a significant rate of change in social status; it should be noted the gradual growth of the social component of identity with a constant or declining level of the personal component of identity. This trend is typical for respondents of primary school and adolescence; there are features of the dynamics of identity formation in primary school, adolescence and adolescence, associated with such a component as integral identity with small groups. In primary school and adolescence, the severity of this component increases. In adolescence, on the contrary, it decreases, and the severity of personal identity increases. We believe that this is a feature of the identity crisis in different age groups.

Key words: identity, social identity, identity crisis, junior schoolchildren, teenagers, youth.

УДК 159.923.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.26>

Шістко Л.О.

orcid.org/0000-0003-1972-5514
магістр психології зі спеціальності
«Психологія дитинства та сім'ї
з основами психотерапії»
кафедри психології розвитку
факультету психології
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
практичний психолог

Проблема ідентичності в представників різних вікових груп досить широко вивчається в сучасній вітчизняній психології. В одних дослідженнях аналізується ідентичність молодших школярів, в інших – підлітків та осіб юнацького віку. При цьому у фокусі уваги опи-

нюються різні складники ідентичності: її етнічний, гендерний або навчально-професійний компоненти.

Мета дослідження – вивчення динаміки ідентичності у віковому діапазоні від молодшого шкільного до юнацького віку. На підставі наявних

досліджень на подібну тематику [13] ми припустили, що, оскільки взяті нами вікові групи досліджуваних переживають або передкризовий (молодші школярі), або кризовий етап (підлітки, особи юнацького віку) розвитку ідентичності, у них будуть зростати кризові явища. Їх специфіка в кожній досліджуваній віковій групі становила для нас основний інтерес.

Для вивчення динаміки формування ідентичності у віковому діапазоні від молодшого шкільного до юнацького віку ми використали методику «Двадцять тверджень» М. Куна й Т. Макпартленда. Крім того, застосовувалася методика «Семантичний диференціал» Ч. Осгуда, версія з 25 шкал. Статистична обробка отриманих даних проводилася за допомогою пакету SPSS 21.0

Можна констатувати відсутність достатньої кількості робіт, де аналізується динаміка ідентичності в ході розвитку особистості від молодшого шкільного до юнацького віку. В.Л. Ситников вивчав Я-образ дитини [1, с. 13]. Однак його робота більше стосується проблеми Я-концепції особистості, а не її ідентичності. Інша робота, виконана В.А. Перегудіним, стосується особливостей гендерної ідентичності у дітей, починаючи зі старшого дошкільного і закінчуючи юнацьким віком [2].

Цей компонент – тільки один із багатьох складників соціальної ідентичності. О.О. Савіна розглядає особливості ідентичності підлітків і юнаків [3]. Однак її цікавить, як ідентичність останніх співвідноситься з ідентичністю досліджуваних більш старшого віку (23–30 років). Інші дослідники розглядали особливості ідентичності в діапазоні від молодшого шкільного до юнацького віку, проте не торкалися її динаміки в кожному із цих періодів [4].

Результат аналізу методик вивчення ідентичності у вітчизняній психології показав, що одним із найбільш затребуваних є тест «Двадцять тверджень» М. Куна й Т. Макпартленда. Аналогічна тенденція існує й у зарубіжній психології. Методика «Двадцять тверджень» виявляється затребуваною й для вивчення ідентичності молодших школярів, підлітків та осіб юнацького віку. Особливо варто відзначити роботу, де на вибірці з 982 досліджуваних вивчалися порівняльні особливості ідентичності ханьців і уйгурів п'яти вікових груп (у тому числі молодшого шкільного, підліткового

та юнацького віку) [13]. Однак спосіб обробки методики «Двадцять тверджень» обраний дещо відмінним від використаного нами, тому прямо порівняти отримані в кожному з досліджень результати досить складно.

У дослідженні В.Ф. Петренко виділені такі основні чинники, як оцінка, активність, упорядкованість, складність, сила [8, с. 98]. Ми проаналізували шкали методики Ч. Осгуда за допомогою факторного аналізу. Однак основні чинники пояснювали тільки 47,1% дисперсії (16,2%, 12%, 7,7%, 6,1%, 4,9% відповідно до кожного з п'яти виділених факторів). На наш погляд, такі низькі значення пояснення дисперсії мають місце внаслідок неоднорідності даних: одночасно факторному аналізу піддавалися результати й молодших школярів, і підлітків, і випробуваних юнацького віку. При відокремленому аналізі шкал методики «Семантичний диференціал» відсоток пояснення дисперсії різко підвищувався (для молодших школярів він склав 67%, для підлітків – 69%). Однак при цьому різні шкали ставилися до різних факторів. Це унеможливило співвіднесення динаміки випробовуваних один із одним, що становило одну з основних ідей роботи. У зв'язку з цим ми зупинилися на факторах, запропонованих В.Ф. Петренком.

У дослідженні взяла участь 902 досліджуваних трьох вікових груп: молодші школярі 3-го класу, підлітки 7-го класу й особи юнацького віку (учні 11-го класу і студенти 1-го курсу) (таблиця 1). Ці вікові групи визначені для дослідження, з одного боку, у зв'язку з тим що на них припадає нормативна криза ідентичності, а з іншого – у зв'язку з можливістю вивчення ідентичності за допомогою однієї батареї методик.

Повторне дослідження проводилося через рік після першого. Порівняно з попереднім роком статево-віковий склад вибірки не змінився.

Відмінності за методикою «Семантичний диференціал» між досліджуваними різного віку

На першому етапі ми розглянули динаміку показників випробовуваних за методикою «Семантичний диференціал».

Використовуючи t-критерій Стьюдента для залежних вибірок, ми встановили, за яким фактором методики відбулися значні зміни в різних вікових групах (див. таблицю 2).

Таблиця 1

Склад вибірки досліджуваних на першому етапі

Стать	Вік	Молодші школярі	Підлітки	Юнацький вік	Разом
Чоловіча	Число	155	144	127	426
	Процент	17,2	16,1	14,0	47,2
Жіноча	Число	145	158	173	476
	Процент	16,1	17,5	19,2	52,8

**Динаміка самооцінки за шкалами семантичного диференціалу
в досліджуваних різної статі в різних вікових групах**

Група	Фактор	Оцінка	Активність	Упорядкованість	Складність	Сила
Молодші Школярі	Перший зріз	45,97	21,23	9,75	3,22	13,22
	Другий зріз	44,651	22,1	10,39	2,93	12,14
	t-критерій	-1,51	-2,65	-2,78	1,98	2,31
	p-рівень	0,13	0,01	0,01	0,05	0,03
	Перший зріз	44,31	20,33	9,79	4,06	12,52
Підлітки	Другий зріз	42,68	20,97	9,79	3,90	12,65
	t-критерій	1,55	-1,67	0	1,33	-0,17
	p-рівень	0,12	0,09	1	0,18	0,86
Юнацький вік	Перший зріз	43,74	18,9	8,73	4,8	12,37
	Другий зріз	42,38	21,09	9,18	3,50	12,47
	t-критерій	0,29	-3,86	-0,94	2,35	-0,26
	p-рівень	0,77	0,001	0,34	0,02	0,79

Передусім звернемо увагу на особливості динаміки факторів методики в цілому по вибірці. Виявилось, що порівняно з попереднім роком відбулося зростання таких факторів, як активність ($t = -2,07$, $p < 0,03$) і впорядкованість ($t = -2,44$, $p < 0,02$). Таким чином, в цілому досліджувані стали сприймати себе як більш активних і впорядкованих.

Далі ми вивчили, як змінюються чинники в молодших школярів, підлітків і досліджуваних юнацького віку. Виявилось, що в молодших школярів спостерігається позитивна динаміка за такими факторами, як активність ($t = -2,65$, $p < 0,01$), упорядкованість ($t = -2,78$, $p < 0,01$), негативна – за факторами: складність ($t = 1,98$, $p < 0,05$) і сила ($t = 2,31$, $p < 0,03$). Таким чином, з віком досліджувані цієї групи відчують себе більш активними й упорядкованими, однак приписують собі менше властивостей, які характеризують їх як складних і сильних.

У досліджуваних підліткового віку не зафіксовано настільки ж істотної динаміки показників, як у молодших школярів. Нарешті, у групі випробуваних юнацького віку зафіксовано зростання такого фактору, як активність ($t = -3,86$, $p < 0,001$), і зниження такого фактору, як складність ($t = 2,35$, $p < 0,02$).

Таким чином, можна говорити про динаміку шкал семантичного диференціалу в молодших школярів, підлітків і досліджуваних юнацького віку.

По-перше, найбільша динаміка зафіксована в молодшому шкільному віці. Виявлено значущі зміни практично за всіма факторами.

По-друге, порівняно з молодшим шкільним віком динаміка факторів у підлітковому та юнацькому віці помітно нижча.

По-третє, з віком оцінка своєї особистості у випробуваних виявляє тенденцію до зниження.

Аналіз відмінностей у динаміці соціальної ідентичності за методикою «Двадцять тверджень» між молодшими школярами, підлітками й особами юнацького віку

Переїдемо до аналізу динаміки результатів випробовуваних за методикою М. Куна й Т. Макпартленда «Двадцять тверджень».

Ми з'ясували, що у випробовуваних молодшого шкільного віку домінує такий компонент ідентичності, як особистісний (75%). Із компонентів соціальної ідентичності варто зазначити гендерний (6%), діяльнісний (5%), сімейний (2%), а також ідентичність із неформальними групами (2,5%), комунікативний (2%) і глобальний компоненти групової ідентичності (4%). Схожі результати отримані А.В. Мікляєвою та П.В. Румянцевою [9, с. 30]: «вага» компонентів соціальної ідентичності в середньому становить близько 17%; інше утворюють компоненти особистісної ідентичності.

За результатами повторного зрізу рік потому виявилось, що вираженість особистісного компонента ідентичності знизилася в цілому по вибірці (від 74,98 до 70,34%; $\varphi = 4,3$, $p < 0,01$). Однак це не означає, що пропорційно зросли всі шкали, що відображають різні аспекти соціальної ідентичності. Знизилася вираженість гендерного (від 6,06 до 4,28%; $\varphi = 2,98$, $p < 0,01$) і комунікативного компонентів ідентичності (від 2,15 до 1,13%; $\varphi = 3,13$, $p < 0,01$). Проте значимо підвищилася вираженість навчальної ідентичності ($\varphi = 3,28$, $p < 0,01$), ідентичності з неформальними групами ($\varphi = 2,8$, $p < 0,01$). Найбільше зростання показала така шкала, як діяльнісна ідентичність: у цілому по групі від 4,91 до 7,96%; $\varphi = 4,8$, $p < 0,01$. У середньому на неї припадає чверть усіх відповідей досліджуваних, які можна віднести до соціальної ідентичності.

У підлітків динаміка ідентичності дещо інша. Так, вираженість гендерного компонента різко

підвищується на другому році спостережень (від 3,82 до 5,1%, $\varphi = 2,47$, $p < 0,01$). Подібну динаміку виявляє навчально-професійна ідентичність, вона підвищується від 6,42 до 7,59% ($\varphi = 1,82$, $p < 0,05$). Навпаки, вираженість сімейної ідентичності знижується з 13,44 до 12,05% ($\varphi = 1,66$, $p < 0,05$). Нарешті, такий показник, як інтегральна ідентичність із малими групами, демонструє різноспрямовану динаміку, у тому числі від 5,31 до 9,71% ($\varphi = 6,05$, $p < 0,01$).

У юнацькому віці будь-яких значущих змін у виразності тих чи інших компонентів соціальної ідентичності не зафіксовано. При цьому можна говорити про зростання вираженості показника особистісної ідентичності щодо інших до 62%.

Значні зміни у вираженості різних компонентів ідентичності в молодших школярів пояснюються, на нашу думку, подальшим зростанням диференціації відповідей респондентів. Якщо спочатку в них переважали гендерний та особистісний компоненти, то в ході подальшого розвитку респонденти стали вибирати для самоопису й інші категорії. При цьому вираженість інтегральної ідентичності з малими групами збільшується як до закінчення молодшого шкільного віку, так і в середині підліткового. Можливо, це пов'язано з тим, що до закінчення початкової школи випробовувані переживають кризовий етап, пов'язаний із переходом до середньої школи, а вираженість ідентичності з неформальними групами, на нашу думку, є критерієм кризи ідентичності. З іншого боку, на середину підліткового віку припадає пік відповідної кризи.

Можна говорити про збереження зазначеної нами в попередньому дослідженні [3] тенденції до поступового зростання показників, що характеризують соціальний компонент ідентичності. Так, із віком збільшується вираженість таких компонентів, як гендерний, навчальний, сімейний, а також ідентичність із неформальними групами: у випробовуваних підліткового віку вираженість цих компонентів за результатами другого зрізу, як і раніше, вища, ніж у респондентів молодшого шкільного віку. Особливо варто відзначити зростання вираженості такого компонента, як ідентичність із неформальними групами. Він відображає те, що досліджувані ідентифікують себе з невеликими соціальними колективами, що не піддаються однозначній класифікації, і вказує на вираженість кризи ідентичності. Згідно з результатами порівняння груп респондентів молодшого шкільного та підліткового віку й вивчення зсуву вираженості цього компонента в рамках окремих вікових груп, його частка в системі ідентичності збільшується.

Навпаки, у юнацькому віці відбувається різке зниження виразності цього компонента ($Z = 20,81$, $p < 0,01$) порівняно з підлітковим. Деяко знижується вираженість й інших компонентів соціальної ідентичності. При цьому порівняно з підлітковим віком відбувається зростання такого компонента, як особистісна ідентичність ($Z = 18,26$, $p < 0,01$), поряд із цим збільшується й кількість негативних самоописів. На наш погляд, це свідчить про зростання такого фактору, як складність, до юнацького віку.

Виходить, що якщо в підлітковому віці найбільш динамічним компонентом ідентичності

Таблиця 3

Зв'язки між шкалами методики «Семантичний диференціал» та особистісним компонентом ідентичності

Вікові групи	Особистісний компонент ідентичності	Оцінка		Активність		Упорядкованість		Складність		Сила	
		р-критерій	р-рівень	р-критерій	р-рівень	р-критерій	р-рівень	р-критерій	р-рівень	р-критерій	р-рівень
Молодші школярі	Особистісний	0,14	0,10	-0,18	0,07	0,22	0,05	0,33	0,00	0,12	0,07
	Особистісний позитивний	0,41	0,01	-0,34	0,02	0,48	0,01	0,35	0,01	0,31	0,02
	Особистісний негативний	-0,14	0,10	0,11	0,20	-0,16	0,08	0,00	0,80	-0,07	0,53
Підлітки	Особистісний	0,14	0,10	0,12	0,17	0,13	0,14	-0,15	0,09	-0,10	0,24
	Особистісний позитивний	0,40	0,01	0,06	0,64	0,08	0,51	-0,24	0,06	-0,18	0,14
	Особистісний негативний	-0,12	0,16	0,20	0,10	0,18	0,14	-0,08	0,53	0,00	0,97
Юнацький вік	Особистісний	0,19	0,09	0,19	0,09	0,15	0,1	-0,12	0,19	0,15	0,09
	Особистісний позитивний	0,18	0,09	0,29	0,2	0,18	0,09	0,08	0,57	0,32	0,02
	Особистісний негативний	-0,03	0,5	0,26	0,04	0,14	0,1	0,10	0,1	0,05	0,68

виявляється соціальна ідентичність (особливе зростання показує ідентичність із неформальними групами), то в юнацькому віці знову зростає вираженість такого компонента, як особистісна ідентичність. Динаміка ідентичності особистості, виміряна за допомогою методики «Семантичний диференціал» і тесту «Двадцять тверджень», у підлітковому та юнацькому віці відрізняється, тому ми вирішили проаналізувати особливості зв'язку між шкалами цих методик.

Аналіз зв'язку шкал методики «Семантичний диференціал» та особистісного компонента ідентичності, виміряного за методикою «Двадцять тверджень», у групах молодших школярів, підлітків та осіб юнацького віку

Проаналізуємо особливості зв'язку між шкалами методики «Семантичний диференціал» та особистісним компонентом ідентичності, виміряних за допомогою методики «Двадцять тверджень». Оскільки шкали методики «Семантичний диференціал» відображають ставлення респондентів до самих себе, ми відстежили їх зв'язок саме з особистісним компонентом ідентичності.

Згідно з отриманими результатами, у всіх вікових групах практично відсутній зв'язок між оцінкою особистісної ідентичності «в цілому» й будь-якими шкалами методики «Семантичний диференціал». Отже, це пов'язано з тим, що, згідно з нашою методикою розрахунку оцінки особистісної ідентичності «в цілому», не передбачає відображення будь-якої її конотації – позитивної й негативної, тоді як шкали методики «Семантичний диференціал» якраз і створюють пари протилежних для конотацією понять.

Основні кореляції припали на позитивну оцінку досліджуваними власної особистісної ідентичності й шкали методики «Семантичний диференціал». Притаманні вони передусім випробуванім молодшого шкільного віку. У цьому віці позитивна оцінка своєї особистісної ідентичності тісно пов'язана з такими шкалами, як оцінка ($\rho = 0,41$, $p < 0,01$), упорядкованість ($\rho = 0,48$, $p < 0,01$), складність ($\rho = 0,35$, $p < 0,01$) і сила ($\rho = 0,31$, $p < 0,02$). Також виявлено негативний зв'язок зі шкалою активності ($\rho = -0,34$, $p < 0,02$). Виходить, що в молодшому шкільному віці респонденти, які оцінюють себе як активних, менш схильні приписувати позитивні якості своїй особистості.

Навпаки, у юнацькому віці досліджувані, які оцінюють себе як активних, приписують своїй особистості більше позитивних якостей ($\rho = 0,29$, $p < 0,02$).

У підлітковому віці зв'язок між шкалами методики «Семантичний диференціал» і якими, що приписуються собі, практично відсутні. Можна говорити тільки про зв'язок між шкалою оцінка й позитивними якостями, що приписуються собі ($\rho = 0,41$, $p < 0,01$)

Таким чином, згідно з отриманими даними, основні зв'язки між шкалами методики «Семантичний диференціал» та особистісним компонентом ідентичності, виміряні за допомогою методики «Двадцять тверджень», властиві насамперед випробуванім молодшого шкільного віку. У підлітковому віці цих зв'язків набагато менше, а в юнацькому віці в окремих випадках вони є протилежними в напрямі.

Наукова дискусія. По-перше, відзначимо особливості динаміки ідентичності, яка вимірюється за допомогою методики «Двадцять тверджень». У попередньому дослідженні ми відзначали, що молодші школярі набагато частіше, ніж підлітки, вдаються до опису себе як соціальної ідентичності [3]. Однак додатковий аналіз показав, що це не зовсім так. Використовувані молодшими школярами описи себе не відрізняються різноманітністю й зазвичай зачіпають або гендерний, або навчальний, або діяльнісний компоненти ідентичності. У результаті можна говорити про превалювання саме цих компонентів порівняно з підлітками. Однак якщо враховувати співвідношення власне особистісної та соціальної ідентичності, то в молодших школярів дійсно превалює особистісний компонент. У цьому аспекті за результатами вивчення динаміки ідентичності наші висновки збіглися з результатами В.Л. Ситникова [1], А.В. Мікляєвої й П.В. Румянцевої [9, с. 30].

По-друге, варто зазначити поступове зростання соціального компонента при незмінному рівні або при рівні, що знижується, особистісного компонента ідентичності в досліджуваних молодшого шкільного та підліткового віку. Ця тенденція повністю відповідає результатам, наведеним у праці [6]: вираженість особистісної ідентичності поступово знижується з молодшого шкільного віку (63% усіх самокатегоризацій) до підліткового (51% усіх самокатегоризацій), а ось соціальний компонент, навпаки, підвищується. При цьому істотне зростання в молодших школярів і підлітків припадає на такий виділений нами компонент ідентичності, як інтегральна ідентичність із неформальними групами; динаміка цього компонента особливо велика в молодшому шкільному й підлітковому віці, проте ніяк не змінюється в юнацькому. Можливо, це пов'язано з особливою роллю, яку відіграє дана ідентичність у підлітків. Згідно з результатами досліджень, вираженість ідентичності з неформальними групами може вважатися критерієм кризи ідентичності.

Навпаки, можна говорити про різке зростання вираженості особистісної ідентичності, зазначеної нами при переході до юнацького віку. Можливо, це зростання зумовлене особливим місцем, яке, згідно з нашими дослідженнями, займає особистісна ідентичність

у випробовуваних юнацького віку, де вона є однією з ознак кризи ідентичності. Додатковим підтвердженням цього можна вважати ту обставину, що й у молодшому шкільному, і в підлітковому віці існує тісний позитивний зв'язок між шкалою оцінка методики «Семантичний диференціал» і позитивною оцінкою особистісної ідентичності. Однак у юнацькому віці цей зв'язок відсутній, хоча вираженість особистісного компонента ідентичності збільшується. Виходить, що висока оцінка себе за шкалами методики «Семантичний диференціал» перестає корелювати з приписуванням собі позитивних якостей, це можна пояснити зміною їх місця та значення в рамках ідентичності в цілому.

Отже, можна констатувати, що найбільш характерну динаміку ідентичності в рамках вікового розвитку продемонстрували досліджувані молодшого шкільного віку. На наш погляд, це може бути пов'язано з такими обставинами. З одного боку, у силу вікової специфіки ідентичність у молодшому шкільному віці виявляється вкрай рухомою й пов'язаною з оцінкою значущих дорослих. Цим, зокрема, пояснюється вираженість особистісного компонента: респонденти намагаються представити себе «хорошими», оскільки така оцінка для них дуже важлива. Тому, на наш погляд, саме в цьому віці максимально високою виявляється шкала оцінка методики «Семантичний диференціал».

З іншого боку, у цьому віці найбільш висока швидкість зміни соціального статусу особистості. Це й призводить до настільки суттєвих змін у компонентах ідентичності.

Не можна виключати й вплив фактору навчання на отриманий молодшими школярами результат. Оскільки в цьому віці активно поповнюється словниковий запас і вдосконалюються навички письма, через це респонденти молодшого шкільного віку через рік після першого дослідження мали можливість указати значуще більше і значуще більш різноманітну кількість самоописів. Ця обставина, безумовно, чинить негативний вплив на валідність отриманих результатів, а також на використовуваний спосіб їх обробки. На наш погляд, можливим способом вирішення цієї проблеми є зіставлення конкретних самоописів випробовуваних, вивчення їхньої стійкості в узгодженості один із одним.

Таким чином, дослідження динаміки ідентичності у віковому діапазоні від молодшого шкільного до юнацького віку, з одного боку, прояснило протиріччя, що розкрилися в дослідженні, з даними інших авторів [12]. Установлені особливості динаміки компонентів ідентичності в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці, пов'язані зі специфікою протікання кризи ідентичності. Якщо в молод-

ших школярів і підлітків зростає вираженість інтегральної ідентичності з малими групами, то в досліджуваних юнацького віку – тенденція до самоопису себе через якості своєї особистості. Отже, виявлена специфіка зв'язку між шкалами методик «Семантичний диференціал» і «Двадцять тверджень». Виявилось, що шкали цих методик, які вивчають одну й ту саму сторону ідентичності – її особистісний компонент, виявляють певний зв'язок тільки в молодших школярів. В інших випадках (у підлітків і юнаків) пов'язаними виявляються тільки окремі шкали (у підлітків – лише одна). На нашу думку, необхідно окреме дослідження особливостей зв'язку шкал методик «Семантичний диференціал» і «Двадцять тверджень» у досліджуваних різного віку.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

- найбільша динаміка формування ідентичності властива досліджуваним молодшого шкільного віку, що може бути зумовлено як її відносною нестабільністю, так і значною швидкістю зміни соціального статусу;

- варто відзначити поступове зростання соціального компонента ідентичності при незмінному рівні або рівні, що знижується, особистісного компонента ідентичності. Ця тенденція характерна для респондентів молодшого шкільного та підліткового віку;

- існують особливості динаміки формування ідентичності в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці, пов'язані з таким компонентом, як інтегральна ідентичність із малими групами. У молодшому шкільному й підлітковому віці вираженість цього компонента збільшується. У юнацькому віці, навпаки, вона знижується, а збільшується вираженість особистісної ідентичності. Ми вважаємо, що це є особливістю протікання кризи ідентичності в різних вікових групах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. Санкт-Петербург : Химиздат, 2001. 288.
2. Перегудина В.А. Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста : дисс. ... канд. психол. наук. Тула, 2011. 239.
3. Савина О.О. Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2003. 179.
4. Кузьмин М.Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста. *Сибирский психологический журнал*. 2015. № (58). С. 61–75.
5. Кузьмин, М.Ю. Динамика идентичности в подростковом возрасте. *Известия ИГУ. Серия «Психология»*. 2015. № 13. С. 25–35.

6. Abdukeram Z., Mamat M., Lou W., Wu Y. Influence of culture on tripartite self-concept development in adolescence: a comparison between Han and Uyghur cultures. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*. 2015. № 116 (1). С. 292–310.
7. Кузьмин М.Ю. Кризис идентичности и его связь с жизнестойкостью у студентов : дисс. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2012. 190 с
8. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 480 с.
9. Микляева А.В., Румянцева П.В. (2008). Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. Санкт-Петербург г: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 118 с.
10. Кузьмин М.Ю. Категоризация себя при помощи качеств личности как критерий кризиса идентичности у подростков и юношей. *Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации* : сборник материалов 2-й Международной научно-практической конференции, посвященной истории психологической науки, психологического образования и 90-летию кафедры психологии РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 153–157.
11. Гармаева Т.В. Особенности этнической идентичности младших школьников и подростков, проживающих в мегаполисе. *Психологические исследования* : электронный научный журнал. 2010. № 2 (10). URL: <http://psystudy.ru>.
12. Altan-Atalay A., Zeytun D. The Association of Negative Urgency in identity changes with Psychological Distress: Moderating Role of Proactive Coping Strategies. *Journal of Psychology*. 2020. № 154 (7). P. 487–498.
13. van Doeselaar L., McLean K.C., Meeus W. et al. Adolescents' Identity Formation: Linking the Narrative and the Dual-Cycle Approach. *J Youth Adolescence*. 2020. № 49. P. 818–835. URL: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01096-x>.

СЕКЦІЯ 6 ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

ІМІДЖ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА: ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РОЗУМІННЯ СТУДЕНТАМИ IMAGE OF A MODERN UNIVERSITY PROFESSOR: FEATURES OF HIS UNDERSTANDING BY STUDENTS

У світлі трансформацій, що відбуваються в житті сучасного українського суспільства, в тому числі і у сфері вищої освіти, проблема створення іміджу викладача набуває великої практичної і теоретичної значущості. Метою дослідження є аналіз сприймання студентами іміджу викладача, його найбільш значущих і пріоритетних складників, на їхню думку. Використовувалися методи узагальнення (з метою узагальнення накопиченого авторами теоретичного та практичного досвіду з визначеної проблеми), синтезу (для поєднання різних підходів дослідження проблеми іміджу з метою визначення найбільш оптимального), порівняльного аналізу (для визначення складників іміджу, які студенти вважають найбільш значущими і пріоритетними). Емпіричне дослідження проводилося за допомогою анкетування та ранжування. Вибірку емпіричного дослідження становили студенти Київського національного університету технологій та дизайну віком від 17 до 22 років. Загальна кількість респондентів – 120 здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» та «магістр», з них 63 – студенти V курсу (1-а група) і 57 – студенти I–II курсів (2-а група). У статті представлені результати порівняльного аналізу щодо іміджу сучасного викладача серед студентів освітнього ступеня «бакалавр» та «магістр» за професійними і особистісними критеріями. Зроблено висновки, що у студентів є чіткі очікування стосовно професійного іміджу викладача вищої школи та ігнорування важливості професійного та індивідуального іміджів від викладача несе у собі ризики зниження рівня ефективності освітньої взаємодії; викладачам закладів вищої освіти з метою ефективно професійної самореалізації необхідно оволодівати технологією формування і коригування свого іміджу.

Ключові слова: імідж, імідж викладача, імідж педагога, професійний імідж, діловий імідж, характеристики іміджу, складники іміджу.

In the light of the transformations taking place in the life of modern Ukrainian society, including in the field of higher education, the problem of creating the image of a university professor acquires great practical and theoretical significance. The purpose of the study is to analyze students' perception of the university professor's image, its most significant and priority components in their opinion. Methods of generalization (for the purpose of generalization of the theoretical and practical experience accumulated by authors on a certain problem), synthesis (for a combination of various approaches of research of a problem of an image for the purpose of definition of the most optimum), the comparative analysis (for definition of components of image which students consider the most significant and priority). The empirical study was conducted using questionnaires and rankings. A sample of empirical research was made by students of Kyiv National University of Technology and Design, aged 17 to 22 years. The total number of respondents is 120 graduates of bachelor's and master's degrees, 63 of them are 5th year students (1st group) and 57 are 1st and 2nd year students (2nd group). The article presents the results of a comparative analysis of the image of a modern university professor among students of educational degree "bachelor" and "master" by professional and personal criteria. It is concluded that students have clear expectations about the professional image of a high school teacher and ignoring the importance of professional and individual images of the university professor carries the risk of reducing the effectiveness of educational interaction; teachers of higher education institutions, in order to effectively professional self-realization, need to master the technology of forming and adjusting their image.

Key words: image, university professor's image, teacher's image, professional image, business image, image characteristics, image components.

УДК 159.9.07
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.27>

Кириченко Р.В.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри професійної освіти
в сфері технологій та дизайну
Київський національний університет
технологій та дизайну

Колодяжна А.В.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри професійної освіти
в сфері технологій та дизайну
Київський національний університет
технологій та дизайну

Позитивний індивідуальний імідж необхідний представникам усіх професій, але особливо він важливий у діяльності викладача вищої школи. Професійна діяльність педагогів закладів вищої освіти набула своєї сучасної форми в процесі тривалого історичного розвитку. Об'єктивно необхідна в усі часи, вона існує у вигляді накопиченої натеper традиції, зберігає і передає досвід, знання, цінності та інші характеристики такого виду людської праці. У цій формі вона володіє відомим пріо-

ритетом стосовно об'єкта професійної діяльності, позаяк змушує його слідувати певним зразкам і стандартам, здійснювати необхідні операції і навіть способи поведінки.

Викладач закладу вищої освіти за змістом своєї професійної діяльності повинен володіти сукупністю універсальних якостей: володіти здібностями організатора, оратора, аналітика, психолога, володіти суворю логікою педагогічного процесу і виховання, усною і письмовою промовою, бути

висококомпетентним фахівцем у своїй галузі і ерудитом в інших галузях знань. Такої багатопланової, розгорнутої кваліфікаційної характеристики не має, мабуть, жодна інша професія. Ці та інші характеристики потребують удосконалення через постійне підвищення вимог до діяльності викладача. Потреба самовдосконалення є вищим рівнем і результатом розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Наслідком цього є вироблення особистої стратегії самовдосконалення, частиною якої має стати формування та корекція іміджу викладача вищої школи як створення гармонійної сукупності візуальних, поведінкових і професійно-особистісних якостей, які демонструють готовність і здатність до педагогічної діяльності.

Нині, коли освіта сприймається суспільством як одна з високих цінностей життя, зростає значимість професійної діяльності, а також імідж самого викладача вищої школи, важливо визначити, що з точки зору студентів повинно бути головним у викладача ЗВО, ким він повинен бути, яким він повинен бути та що цінується вище за все, а на що студенти не звертають уваги. Предметом цього дослідження став імідж викладача закладу вищої освіти очима студентів.

Метою дослідження є аналіз сприймання студентами іміджу викладача, його найбільш значущих і пріоритетних складників, на їхню думку. Згідно з поставленою метою були визначені такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти поняття іміджу як соціально-психологічного явища.

2. Експериментально визначити складники іміджу, які студенти вважають найбільш значущими і пріоритетними, отримати уявлення про професійний імідж викладача ЗВО.

У статті використовувалися методи узагальнення (з метою узагальнення накопиченого авторами теоретичного та практичного досвіду з визначеної проблеми), синтезу (для поєднання різних підходів дослідження проблеми іміджу з метою визначення найбільш оптимального), порівняльного аналізу (для визначення складників іміджу, які студенти вважають найбільш значущими і пріоритетними). Емпіричне дослідження проводилося за допомогою анкетування та ранжування. Нами була створена Google форма для опитування студентів 1–2 курсів КНУТД (URL-посилання: <https://docs.google.com/forms/d/1bLlaxbGybuCcqsNz-nSITRjvz7DInKpBWILz-nktw/edit>) та для студентів 5 курсу КНУТД (URL-посилання: https://docs.google.com/forms/d/1dcmFwFLcNKiFNvvDyFRHtOn3HFUu_KLdZKcDJZyvEMs/edit).

Дослідженням проблем іміджу присвячено роботи як закордонних учених та науковців

(П. Берн, Л. Браун, Ф. Тейлор, М. Спіллейн, А. Файоль та інші), так і вітчизняних дослідників (Є. Богданова, В. Зазикіна, А. Панасюк, О. Перелигіна, Л. Подоляк, О. Петрова, Г. Почепцов, Г. Сагач, В. Шепель та інші).

На важливість бачення про викладача у студентів вказують багато сучасних дослідників у галузі міжособистісного сприйняття і розуміння людини людиною, відзначаючи вплив різних параметрів цих уявлень на ефективність освітнього процесу. Так, А. Калюжний говорить у своїх працях про соціально-психологічні основи педагогічного іміджу [3], А. Кононенко аналізує психологічні складники індивідуального іміджу сучасного педагога [6], А. Колодяжна вказує на вплив іміджу педагога на ефективність взаємодії суб'єктів освіти [5], Г. Євтушенко зосереджує увагу на умовах формування образу педагога [2], Н. Акімова та О. Петрова досліджують імідж сучасного викладача з точки зору сприйняття учнів старших класів [10], О. Мармаза розглядає імідж як спосіб професійної соціалізації керівника навчального закладу [7], М. Навроцька аналізує розвиток професійного іміджу педагога у післядипломній освіті [8], О. Ковальова вивчає психологічні особливості формування основ професійного іміджу в майбутніх педагогів [4], В. Белобрагін та В. Олексенко досліджують формування професійного іміджу сучасного вчителя [1; 9], І. Размолодчикова – формування професійного іміджу вчителя початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін [11], Ю. Скорик у своїх працях говорить про імідж педагога як формуючий чинник стійкості до професійного вигорання майбутніх викладачів вищої школи [12].

Так, В. Шепель підкреслює, що якщо про імідж говорити як про конкретну психологічну продукцію, то він безпосередньо виступає як соціальна установка, як ціннісний стереотип. Автор зазначає, що імідж – це динамічна система, оскільки вона є результатом постійної роботи людини над собою. З усієї маси несвідомого в імідж входить лише те із зовнішнього оточення, що викликає реакцію дізнання і схвалення (позитивний імідж) або осудження (негативний імідж). Основу іміджу становить особиста чарівність. На нього впливають природні властивості, життєвий і професійний досвід, виховання і освіта особистості [13].

У розумінні В. Белобрагіна імідж – це емоційно забарвлений образ-уявлення в результаті отриманого враження, думки. Це також репутація, що стосується як окремої особи, так і групи людей, організації, окремого товару, сервісу, послуги, будь-якого соціального предмета або явища, що знаходяться в індивідуальному або масовій свідомості, що носять стереотипний характер. Таким чином,

імідж є результатом соціального сприйняття і соціального пізнання [1].

С. Якушева стверджує, що імідж педагога є інтегральною складовою частиною особи та передбачає: інтелектуальну культуру (гнучкість мислення, рефлексію і самосвідомість, пов'язану з розвитком творчого начала та зростанням професійної майстерності педагога); габітарну культуру (культуру особи, яка містить індивідуальність, що визначає колірну гаму, фізичні і психофізіологічні особливості; стиль (романтичний, спортивний, драматичний), що встановлює індивідуальну креативну характеристику відповідно до вимог професії, моду, що відображає тенденції розвитку та допомагає педагогу бути сучасним і визнаним у середовищі колег та тих, хто навчається); кінетичну культуру, зумовлену мімікою і пантомімікою; мовну культуру (особову культуру, яка розвивається на основі принципу об'єктивних зв'язків між мовою і пізнавальними процесами, передбачає відчуття стилю, розвинений смак та ерудицію); культуру середовища – матеріальну і соціальну (оточення й аксесуари); артистичну культуру; інтегровану якість особи, єдність загальної культури та артистизму, аксіологічного й естетико-етичного джерела в різноманітних видах професійної діяльності і спілкування. Аналіз запропонованих складників дозволяє зробити висновок, що імідж є найважливішим компонентом педагогічної майстерності. Він забезпечує процес професійної соціалізації через образ як бачення себе – до образних уявлень себе суспільству; від розуміння і самопізнання себе – до сутнісної самоідентифікації, далі через процес самовдосконалення і розвитку – до самопрезентації себе суспільству [14].

Процес створення іміджу характеризується своєю багатоетапністю. Так, наведемо основні з них, запропоновані українським науковцем В. Олексенко: сприйняття образу, що стане підґрунтям для побудови іміджу – на цьому етапі особливо впливає реальний образ викладача, якщо його немає, студент створює його з власних ідеалів; корекція реального образу до ідеального з урахуванням особливостей педагога, що формує імідж; програвання та примірювання бажаного іміджу до реального образу викладача; входження в образ у процесі викладацької практики; індивідуалізація набутого образу викладачем [9].

За словами Ю. Скорик, педагогічний імідж – це образ ролівої відповідності професійним вимогам, який формується педагогом і доповнюється індивідуальними характеристиками в процесі міжособистісної взаємодії з колегами, студентами, керівництвом, суспільством [12].

О. Мармаза визначає імідж як багатоаспектне поняття, яке означає управління увагою,

спосіб соціального програмування поведінки людини, соціальну роль, спосіб самовдосконалення, форму публічного самовираження [7].

На думку А. Калюжного, імідж педагога методом асоціацій наділяє об'єкт додатковими цінностями, які не мають підстав у реальних властивостях самого об'єкта, але володіють соціальною значимістю для сприймання цього об'єкта іншими. Імідж педагога розглядається в рамках професійного іміджу і є особистісним феноменом, який має соціально-психологічну природу, детерміновану суб'єктом особистості викладача як фахівця-професіонала. Він відображає значущі особливості особистості, професійну діяльність і спілкування, поведінку і зовнішній вигляд педагога [3].

Доцільно зазначити, що особистий імідж викладача – це форма професійної життєдіяльності особистості, завдяки якій «на люди» виставляються сильнодіючі особистісно-ділові характеристики конкретної людини. Безперечно, далеко не всім педагогічним працівникам ці риси притаманні, їх необхідно створювати, формуючи позитивний особистісний імідж. Імідж викладача – це стереотип образу педагога в поданні студентів, колег і соціального оточення. У разі формування чи корекції іміджу викладача слід враховувати притаманні йому особистісні властивості й риси, які приписуються йому оточуючими людьми [5].

Навчання у ЗВО пов'язане з інтенсивною комунікацією між викладачем і студентом. Значна частина навчальної інформації засвоюється саме через спілкування, якість якого багато в чому залежить від того, наскільки готовий студент сприймати інформацію, що йде від викладача. Така готовність регулюється іміджем, який сформований у свідомості студента.

Основною метою експериментального дослідження було виявлення, як викладач закладу вищої освіти сприймається нині студентами, які складники його іміджу вони вважають найбільш значущими та пріоритетними. Вибірку емпіричного дослідження становили студенти Київського національного університету технологій та дизайну віком від 17 до 22 років. Загальна кількість респондентів – 120 здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» та «магістр», з них 63 – студенти V курсу (1-а група) і 57 – студенти I–II курсів (2-а група). Під час навчання в університеті різні курси вирішують різні завдання. На першому курсі у студентів відсутній диференційований підхід до своїх ролей. Другий курс – це період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. Студенти отримують загальну підготовку, формують свої широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації до такого

середовища в основному завершено. Останній курс – перспектива швидкого закінчення університету – формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. Виявляються нові, що стають усе більш актуальними цінності, пов’язані з матеріальним і сімейним станом, місцем роботи тощо. На нашу думку, сприйняття образу викладача студентами в ці періоди також буде мати певні відмінності, залежні від завдань, які стоять перед студентом у цей етап навчання. Це і дозволило подібний поділ на групи. Розглянемо результати дослідження.

Студентам різних освітніх ступенів навчання пропонувалося відповісти на питання анкети для визначення кращих ділових властивостей викладача. Головними властивостями, на загальну для всіх респондентів думку, називаються: вміння зацікавити предметом, професіоналізм, доступність викладання та об’єктивність (табл. 1).

Розходження в поглядах респондентів виникли у визначенні кращих індивідуально-особистісних характеристик викладача. Якщо для магістрів на першому місці стоїть спілкування, комунікабельність, то для студентів-бакалаврів 1–2 курсів важливіше те, як з ними спілкуються, а саме зацікавленість викладача в результаті педагогічної взаємодії. А тільки потім саме спілкування, комунікабельність. Магістри ж ці індивідуальні властивості поставили на четверте місце. Всі респонденти називають у першій четвірці важливі, на їхню думку, особистісні характеристики: комунікабельність, чесність, безконфліктність

та доброзичливість, відповідальність та зацікавленість у результаті (табл. 2).

Під час дослідження властивостей, несумісних з викладацькою діяльністю, ми знову приходимо до розуміння того, наскільки для студентів важливі особистісні характеристики викладача (табл. 3).

Загалом, розглядаючи профілі властивостей особистості, несумісних з викладацькою діяльністю в досліджуваних групах, можна стверджувати, що більшість позицій поділяють між собою особистісні характеристики, а саме: грубість, хамство, конфліктність; необ’єктивність, суб’єктивізм; зарозумілість, зверхність, залежність від настрою, байдужість, неповага, нерозуміння студентів. Щодо професійних властивостей викладача, а саме: некомпетентність, непрофесіоналізм, незнання предмета, невміння подати інформацію, організувати заняття; безвідповідальність, неорганізованість, то вони першу позицію зайняли у групі студентів 1–2 курсів. Для студентів-магістрів після неприйнятності грубості, хамства і конфліктності важливий професіоналізм, знання предмета, відповідальність, організованість.

Також привертає увагу позиція «байдужість, нерозуміння студентів». Для забезпечення повноцінної діалогічної взаємодії між суб’єктами педагогічного процесу важливо долати бар’єри професійно-педагогічного спілкування. Така позиція характеризує як інтелектуальний (відмінності в рівні інтелекту, глибини передбачення і розуміння ситуації і проблем), так і емоційний (відмінності в емоційних станах викладачів і студентів) бар’єри. Вони часто

Таблиця 1

Ділові властивості викладача

Параметри	Перша група (63)	Рейтинг	Друга група (57)	Рейтинг
Вміння зацікавити предметом	43	1	38	1
Знання предмета, професіоналізм	36	2	32	2
Доступність викладу матеріалу	28	3	31	3
Об’єктивність	20	4	23	4
ІТ-компетентність	15	6	21	5
Вимогливість і самоорганізація	16	5	21	5

Таблиця 2

Індивідуально-особистісні характеристики викладача

Параметри	Перша група (63)	Рейтинг	Друга група (57)	Рейтинг
Комунікабельність	33	1	30	2
Відповідальність за свою роботу, зацікавленість у результаті	29	4	31	1
Помірна суворість	14	7	16	7
Безконфліктність, здатність іти на компроміс, доброзичливість	30	3	26	4
Оптимізм	27	5	20	6
Ерудованість	25	6	22	5
Чесність	31	2	28	3

виникають у спілкуванні з викладачем, який характеризується чітко вираженою спрямованістю на наукову діяльність, якщо йому не вдається адаптувати мову науки до інтелектуально-пізнавальних можливостей студентів. І саме вона займає четверту рейтингову позицію у старших студентів і тільки дев'яту у молодших студентів.

Є думка, що спілкування в різних вікових категоріях пов'язане з певними труднощами, нерозумінням. Тому ми хотіли б з'ясувати, чи допомагає вік викладача під час спілкування зі студентами. Загальна думка всіх груп респондентів така: важливі особистісні властивості викладача, а не вік (30 та 28 осіб). Також обидві групи вважають, що у спілкуванні викладача зі студентами допомагає досвід, а не вік (21 та 18 осіб). Таким чином, аналіз відповідей респондентів засвідчує відсутність суперечностей між високим рівнем професійних знань, умінь, навичок викладачів закладів вищої освіти і неспроможністю передати їх студентам, невмінням залучати їх до творчої діяльності, створювати доброзичливу атмосферу, встановлювати з ними психологічний і педагогічний контакт, керувати власним емоційним станом. Водночас значимість віку перша група ставить вище (10 респондентів), ніж студенти другої групи (2 респондента). Тому говорити про єдність думок неможливо.

Під час емпіричного дослідження підтвердилася теоретична гіпотеза про можливість

виділення в професійній діяльності викладача закладу вищої освіти трьох ролей: учителя, педагога, викладача. Діяльність викладача може розглядатися в комплексі професійних ролей, кожна з яких має свій іміджевий супровід. Тим самим формується комплекс у поєднанні вчителя, педагога та викладача. У кожного викладача може домінувати якась одна роль. Вона може залежати від віку викладача, від його особистісних характеристик і бажання виконувати цю роль, а також взаємин, які традиційно складаються між студентами і викладачами в конкретному закладі вищої освіти.

У другій групі опитуваних затребувана роль педагога (28,1%). А на другому місці стоїть роль викладача (24,6%). Бачити у викладачах закладів вищої освіти вчителя бажають тільки 3,5% респондентів.

На 5 курсі думки вже змінюються. У першій групі опитуваних затребувана насамперед роль викладача (37,1%). А на третьому місці стоїть роль педагога (17,7%). Бачити у викладачах закладів вищої освіти вчителя бажають тільки 6,5% респондентів.

Тобто серед студентів молодших курсів переважає думка про те, що викладач закладу вищої освіти – це фахівець, що займається навчанням і вихованням через спілкування на рівних. Водночас магістри здебільшого бажають бачити біля себе функціоналіста, гарного предметника, який включений у процес навчання і чітко виконує свої функції.

Таблиця 3

Властивості, несумісні з діяльністю викладача

Параметри	Перша група (63)	Рейтинг	Друга група (57)	Рейтинг
Грубість, хамство, конфліктність	39	1	31	2
Безвідповідальність, неорганізованість	30	3	25	4
Некомпетентність: незнання предмета, невміння подати інформацію, організувати заняття	35	2	38	1
Корумпованість	30	3	23	5
Зверхність, залежність від настрою, самодурство	35	2	30	3
Непорядність	25	5	21	6
Шкідливі звички	23	6	13	10
Необ'єктивність, суб'єктивізм	23	6	20	7
Профнепридатність, дефекти мови	11	7	19	8
Байдужість, нерозуміння студентів	28	4	17	9

Таблиця 4

Чи допомагає вік викладача під час спілкування зі студентами, %

Вік викладача:	Перша група (63)	Друга група (57)
допомагає завжди	16,1% (10 осіб)	3,5% (2 особи)
допомагає, але не завжди	14,5% (9 осіб)	15,8% (9 осіб)
рідко, але допомагає	–	5,3% (3 особи)
допомагає досвід, а не вік	13% (21 особа)	31,6% (18 осіб)
важливі особистісні властивості викладача, а не вік	48,4% (30 осіб)	43,9% (25 осіб)

Також загальною для всіх респондентів є думка, що в різному віці у викладача повинні бути різні ролі (22,6% та 28,1%), тобто учасниками освітньої взаємодії приймаються взаємини на рівних (табл. 5).

Хоча треба зазначити, що і в першій, і в другій групі тільки передостаннім результатом є думка про те, що викладач закладу вищої освіти має бути діловим партнером, колегою (16,1% та 15,8%).

На основі цих очікувань ми отримуємо підтвердження того, що насамперед затребувана у ЗВО роль педагога-професіонала. Хоча водночас на ефективність освітньої взаємодії впливає також загальнолюдська культура самого викладача.

Виховний процес у закладі вищої освіти йде через вплив іміджу викладача-спеціаліста на особистість студента. І тут важливим постає питання про свідоме формування іміджу викладача, а не тільки його стихійне формування під впливом громадськості, засобів масової комунікації, держави. І студенти-магістри, і студенти молодших курсів одночасно вважають, що викладачі свідомо створюють свій професійний імідж, з якого і зчитується інформація про їхню особистість (табл. 6).

Загалом ставлення до іміджу викладача закладу вищої освіти досить різне. Інколи його розуміють як маску, що заважає пріоритету внутрішнього змісту над зовнішнім. Всілякі розмови про імідж педагога сприймаються насторожено. У разі перерахування складників іміджу викладача обидві групи респондентів на перші чотири місця поставили одні і ті ж характеристики: професійні властивості, сучасність та практичний досвід, саморегуляцію та стресостійкість, освіту (табл. 7).

Це пояснюється тим, що в цьому питанні йдеться про імідж професії, а не про імідж особистості. Викладач повинен бути професіоналом, але не меншою мірою на процес освітньої взаємодії в закладі вищої освіти впливає його індивідуальний імідж.

Таким чином, результати опитування дозволили зафіксувати такі результати: у студентів є чіткі очікування стосовно професійного іміджу викладача вищої школи; ігнорування важливості професійного та індивідуального іміджів від викладача несе у собі ризики зниження рівня ефективності освітньої взаємодії; викладачам закладів вищої освіти з метою ефективно професійної самореалізації необхідно оволодівати технологією формування і коригування свого іміджу.

Таблиця 5

Роль викладача закладу вищої освіти, %

Роль викладача:	Перша група (63)	Друга група (57)
вчитель	6,5% (4 особи)	3,5% (2 особи)
педагог	17,7% (11 осіб)	28,1% (16 осіб)
викладач	37,1% (23 особи)	24,6% (10 осіб)
колега, діловий партнер	16,1% (10 осіб)	15,8% (9 осіб)
у різному віці різні ролі	22,6% (14 осіб)	28,1% (16 осіб)

Таблиця 6

Імідж викладача закладу вищої освіти, %

Імідж викладача:	Перша група (63)	Друга група (57)
формується свідомо	72,6% (45 осіб)	70,2% (40 осіб)
формується стихійно	16,1% (10 осіб)	17,5% (10 осіб)
не має значення	11,3% (7 осіб)	12,3% (7 осіб)

Таблиця 7

Складники професійного іміджу викладача

Складники іміджу викладача:	Перша група (63)	Рейтинг	Друга група (57)	Рейтинг
Професійні властивості	41	1	37	1
Освіта	29	4	21	4
Індивідуальні властивості	22	5	13	5
Зовнішній вигляд	10	8	7	8
Репутація	12	7	13	6
Самооцінка	13	6	11	7
Статус	8	9	4	9
Сучасність, практичний досвід	30	3	28	3
Саморегуляція та стресостійкість	34	2	27	3

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белобрагин В.В. Социально-психологическое исследование имиджа школьного учителя. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2018. Т. 7. № 6А. С. 131–137.
2. Євтушенко Г.В. Імідж сучасного викладача: сутність та особливості формування. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2016. № 11. С. 630–634.
3. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа. Москва : Владос, 2004. 394 с.
4. Ковальова О.О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2007. 20 с.
5. Колодяжна А.В. Імідж педагога як психологічна проблема. *Fundamental and applied research in the modern world : abstracts of III International Scientific and Practical Conference, Boston, USA, 21–23 October 2020, Boston, USA* : VoScience Publisher, 2020. P. 363–370.
6. Кононенко А.О. Психологічні засади самопрезентації викладача вишу. *Київський науково-педагогічний вісник* : наук. журн. Київ : Київська наукова організація педагогіки та психології, 2016. № 7 (07). С. 81–86.
7. Мармаза О. Імідж як спосіб професійної соціалізації керівника навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2013. Вип. 33. С. 263–269.
8. Навроцька М.М. Аналіз експериментального дослідження розвитку професійного іміджу педагога у післядипломній освіті. *Педагогічний альманах* : збірник наукових праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. Вип. 39. С. 159–164.
9. Олексенко В. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Проблеми освіти* : збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 2015. Вип. 84. С. 258–263.
10. Петрова Е.А., Акімова Н.Н., Романова А.В., Соколовская И.Э. Имидж современного учителя в представлении старшеклассников. *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 2. С. 98–120. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-2-98-120.
11. Размолдчикова І.В. Імідж як соціальна проблема: теоретико-методологічний підхід. *Педагогіка та психологія*, 2011. Вип. 40 (2). С. 113–119.
12. Скорик Ю. Імідж педагога як формуючий чинник стійкості до професійного вигорання майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*, 2014. Вип. 4. С. 144–147.
13. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравится людям. Москва : Народное образование, 2002. 407 с.
14. Якушева С.Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы. *Актуальные проблемы педагогики и психологии* : материалы международной заочной научно-практической конференции (23 ноября 2011 г.). Ч. I. Новосибирск : Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. С. 71–82.

СЕКЦІЯ 7

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ПРОФІЛАКТИКА СТРЕСОВИХ СТАНІВ: ТІЛЕСНО ОРІЄНТОВАНІ, КОГНІТИВНІ, МЕДИТАТИВНІ ТЕХНІКИ

PREVENTION OF STRESS: BODY-ORIENTED, COGNITIVE, AND MEDITATIVE TECHNIQUES

У статті представлено аналіз результатів емпіричного дослідження, що стосується розробки та апробації тренінгової програми, спрямованої на профілактику стресу, зняття нервової напруги в стресових станах, моделювання комфортного емоційного стану особистості. З'ясовано, що на ринку психологічних послуг існує безліч тренінгових програм із застосуванням методів психічної саморегуляції особистості для подолання стресових ситуацій, однак не існує програми психологічної самопомоги при стресі, що втілювала би в собі комбінацію вправ у контексті поєднання тілесно орієнтованих, когнітивних, медитативних технік. Надано опис етапів створення та змісту тренінгової програми за тілесно орієнтованими, когнітивними, медитативними техніками. Як інструментарій для перевірки психометричної ефективності авторської програми тренінгових занять використовувалися методи неструктурованої бесіди, тести-опитувальники «Шкала психологічного стресу PSM-25» і «Оцінка нервово-психічної напруги» Т. Немічна. Апробація тренінгової програми проводилася в два етапи. На першому (діагностичному) етапі була відібрана експериментальна вибірка респондентів. Основним критерієм формування експериментальної групи послужили результати тестування. На другому етапі був проведений тренінг та контрольне діагностування. Статистична перевірка тотожних показників за шкалами психологічного стресу та нервово-психічної напруги показала достовірність відмінностей до і після тренінгу в експериментальній вибірці. Це довело ефективність системи тренінгових занять і програми загалом. Встановлено, що розроблена тренінгова програма «Психологічна самопомога при стресі» («Стоп-стрес») є ефективною при профілактиці стресових станів та нервової напруги особистості, її можна використовувати як у індивідуальній, так і у груповій формі. Програма рекомендована для впровадження у практику роботи психологів, тренерів, менеджерів з розвитку персоналу.

Ключові слова: стресові стани, нервова напруга, психопрофілактика, тілесно орієнтована техніка, когнітивна техніка, медитативна техніка.

The article presents analysis of empirical study results, which relates to development and testing of a training program aimed at preventing stress, relieving nervous tension in stress, and modeling comfortable emotional state of the individual. It was found that on the market of psychological services there is a great number of training programs applying methods of mental self-regulation of individuals to overcome stressful situations. However, there is not a single stress psychological self-help program that would embody a combination of exercises in the balance of body-oriented, cognitive, and meditative techniques. The article describes stages of creation and content of training program with regard to body-oriented, cognitive, and meditative techniques. Methods of unstructured conversation, test-questionnaires "PSM-25 Scale of Psychological Stress" and "Assessment of Neuropsychic Stress" by T. Nemchyn were used to test psychometric effectiveness of the author's training program. Training program was tested in two stages. At the first diagnostic stage, an experimental sample of respondents was selected. Test results served the main criterion for experimental group formation. Training and control diagnostics were carried out at the second stage. Statistical verification of identical indicators on the scales of psychological stress and neuropsychic stress showed significance of differences before and after training in the experimental sample, which proved effectiveness of training system and the program, as a whole. It is established that the developed training program "Psychological self-help in stress" ("Stop stress") is effective in prevention of stress and nervous tension of the individual. The program in question can be used both individually and in groups and is recommended for implementation by practical psychologists, trainers, and personnel development managers.

Key words: stress, nervous tension, psychoprophylaxis, body-oriented technique, cognitive technique, meditative technique.

УДК 159.923
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.28>

Білова М.Е.

к.психол.н., професор,
професор кафедри соціальної та прикладної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Будіянський М.Ф.

к.психол.н., професор,
професор кафедри соціальної та прикладної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Реалії сучасного життя такі, що будь-яка людина може опинитися в ситуаціях, які містять як потенційну, так і реальну загрозу здоров'ю, відносинам, цінностям, світогляду, якості життя та й самому життю. А ті зміни, які відбулися останніми роками в різних сферах життєдіяльності українського суспільства, висувують особливо високі вимоги до особистості з точки зору виживання.

Рівень емоційної напруги в соціумі занадто потужний, тому люди шукають способи тим чи іншим чином скинути цю напругу. Зокрема, останніми роками в нашій країні бурхливо розвиваються різні соціальні групи, які об'єднують людей. Це і спільноти, і клуби за інтересами, і групи здоров'я, і групи аматорського спорту тощо. Все більше затребуваними стають різного роду навчальні програми,

тренінги та курси. А як відомо, об'єднання в групи – це один з філогенетичних механізмів виживання суспільства. Сьогодні таке прагнення до об'єднання можна розглядати як відгук на події в країні, як непряме підтвердження гострої необхідності задоволення актуалізованої потреби в безпеці, яка в даному контексті є похідною від високої стресогенності навколишнього світу. Отже, проблеми подолання стресу, формування певних навичок і якостей, які забезпечують стійкість до стресів, актуальні як в теоретико-методологічному, так і в прикладному аспекті.

З огляду на перенасичення ринку психологічних послуг досить сумнівними програмами, а іноді і такими, що відверто руйнують психіку, сьогодні актуальним є питання про практичне впровадження в широкі кола населення України науково обґрунтованих методів подолання стресу як в цілях психопрофілактики стресових станів, так і з метою психологічної освіти суспільства.

Проблема психопрофілактики стресів розглядається в роботах багатьох вчених. Зокрема, цьому питанню присвятили свої праці І. Аршава (2008), В. Бодров (2006), М. Білова (2007), В. Генковська (1990), Л. Грімач (2018), Л. Гиссен (1990), Л. Дика (2018), В. Євдокимов (2001), М. Корольчук (2009), В. Крайнюк (2013), Н. Левітов (1964), А. Леонова (2016), В. Маріщук (2001), Е. Носенко (2008), А. Реан (2006), М. Решетников (1986), Н. Родіна (2015) та інші науковці.

Аналіз наукової літератури та практичний досвід показують, що більшість методів, що застосовуються в психологічній практиці роботи зі стресовими станами, безпосередньо пов'язана з розвитком внутрішніх психічних і особистісних ресурсів. Застосування методів психічної саморегуляції для цього є досить ефективним. З огляду на це перед нами постала задача розроблення і апробації системи тренінгових занять як програми, що спрямована на профілактику стресових станів особистості.

Мета статті – представити результати етапів розробки та апробації тренінгової програми, спрямованої на профілактику стресу, зняття нервової напруги в стресових станах, моделювання комфортного емоційного стану особистості.

У рамках поставленої задачі була розроблена програма профілактики стресових станів особистості «Психологічна самодопомога при стресі» («Стоп-стрес»). Зазначена програма містить систему тренінгових занять, де ключова роль відводиться навчанню прийомам і відпрацюванню навичок психічної саморегуляції і самоконтролю. Форму навчання запропоновано як у вигляді індивідуальних занять, так і у вигляді групового тренінгу. Відомо,

що тренінг є активним засобом навчання, тому завдяки дії механізмів групової динаміки навчання може бути більш ефективним. З огляду на це групова форма занять у формі гетеротренінгу є найбільш ефективною.

Основні цілі тренінгу полягають у психологічному просвітництві, психопрофілактиці негативного впливу різних стрес-факторів на особистість, підвищенні стресостійкості особистості.

Основні завдання тренінгових занять такі: інформування учасників про сучасні й науково обґрунтовані методи роботи зі стресовими станами, навчання контролю власного емоційного стану, навчання методам психічної саморегуляції, відпрацювання навичок застосування прийомів і технік саморегуляції і самоконтролю.

Методичну основу занять складають метод самоконтролю актуального емоційного стану, метод образної сенсорної репродукції, метод прогресуючої м'язової релаксації Е. Джейкобсона (1929), метод аутогенного тренування І. Шульца (1985), метод систематичної десенсибілізації Д. Вольпе (1958), метод саморегуляції ритму дихання, методи управління увагою (її концентрацією, перемиканням, стійкістю). Перераховані методи використовуються в поєднанні з функціональною музикою.

Система занять складається з двох модулів, в кожному з яких є 6 занять по 2,5 години, періодичність занять становить 2–3 рази на тиждень (21 день).

Перший модуль (шість занять) присвячений формуванню навичок самоконтролю актуального емоційного стану, навичок м'язової та ідеомоторної релаксації, саморегуляції ритму дихання, управління увагою.

На початку кожної зустрічі учасникам видається план занять, інформація про можливості кожної з методик, передбачувані результати та шляхи їх досягнення. Детально пояснюються в доступній формі основні психологічні та фізіологічні механізми вправ, демонструються техніки, формуються і закріплюються навички їх практичного застосування.

На першому занятті дається детальна інформація про те, що таке стрес, про його форми і види, стадії, методи подолання; пропонуються вправи, за допомогою яких з'ясовуються індивідуально значущі стресові ситуації і способи їх подолання, вже використовувани кожним учасником в повсякденному житті.

Так само на першому занятті демонструється техніка самоконтролю актуального емоційного стану.

Чарльз Дарвін в кінці 19 століття ввів поняття «рефлекс постави», суть якого полягає в тому, що певні рухи і пози здатні викликати відповідні емоції (Дарвін, 1935). Сучасні наукові дослідження показують, що постава,

нервово-м'язовий апарат і психіка є взаємопов'язаними. На думку авторів низки останніх досліджень (2012–2018 рр.), взаємозв'язки емоцій і постви, міміки і положення тіла в цілому яскраво виражені (Д. Семенов (2017), Є. Жуков (2004), Л. Красикова (2013), Т. Толстова (2019), Х. Томас (1993) та ін.). Доведено, що постава впливає на психофізіологічні показники, а стан психіки впливає на поставу. Відповідно, коригуючи поставу, міміку, позу, ми можемо деякою мірою коригувати актуальний емоційний стан.

Наприкінці першого заняття, зокрема після обов'язкового зворотного зв'язку, учасники отримують домашнє завдання – вести щоденник спостережень, в якому потрібно фіксувати протягом дня (як мінімум 5–7 разів) свою позу, міміку, емоції.

Заняття з 2 по 6 присвячені освоєнню і відпрацюванню навичок саморегуляції ритму дихання, прогресуючої м'язової релаксації, усвідомленого спостереження за реакціями власного тіла, управління увагою (її концентрацією, перемиканням, стійкістю), навичок застосування позитивних тверджень.

Свідомий контроль дихання (регуляція дихальних рухів) є, можливо, найдавнішим з відомих методів боротьби зі стресом. Дихальні вправи призначені для профілактики надмірного впливу стресу і поліпшення емоційного стану. Існує три основних типи дихання, які мають значення при навчанні довірливої регуляції дихання. Це ключичне, грудне і діафрагмальне дихання. Ключичне дихання є поверхневим і найкоротшим з усіх трьох. Грудне являє собою більш глибоке дихання з більш високим обсягом вдихуваного повітря (найбільш часто трапляється). Діафрагмальне дихання є найглибшим з усіх типів дихання. Під час такого дихання першими наповнюються повітрям нижні відділи легень. Рух діафрагми є основною причиною глибокого вдиху при діафрагальному диханні. Обґрунтованість застосування дихальних вправ для саморегуляції емоційної сфери підтверджена численними психофізіологічними дослідженнями. Результати застосування дихальних технік – це усунення затиску діафрагми, відновлення нормального балансу кисню і вуглекислого газу в організмі, стабілізація діяльності серцево-судинної і дихальної систем, розвиток здатності до саморегулювання психоемоційного стану, підвищення психологічної стійкості до негативних впливів стресу.

Метод прогресуючої м'язової релаксації Е. Джейкобсона (1929) заснований на рефлекторному розслабленні, яке настає за довірливим перенапруженням м'язів. Багато дослідників вказує, що даний метод досить ефективний як спосіб зниження несприятливих наслідків стресу і ліквідації посттравматичних стресо-

вих розладів (Л. Грімак (1989), Л. Дика (2003), В. Євдокимов (2001), Н. Левітов (1964), А. Леоннова (2007), В. Марішук (2001), А. Панов (2005) та ін.). М'язова релаксація супроводжується послабленням тону м'язів поперечно-смугастої і гладкої мускулатури і зниженням емоційної напруженості. Автори рекомендують застосовувати метод прогресивної релаксації для зняття втоми і емоційної напруги людям, які страждають порушеннями сну, панічними атаками, невротами, депресіями.

У нашому тренінгу вправи подаються за такою схемою:

1) вивчається і тренується розслаблення окремих груп м'язів, проводиться приблизно 18 вправ. Кожна вправа спочатку тренується за допомогою реального руху, а потім без руху, подумки (шляхом пригадування відчуттів). У такий спосіб відбувається ідеомоторне тренування;

2) кожний учасник групи за допомогою багаторазового самоспостереження з'ясовує, які м'язи напружуються при негативних емоціях (самоспостереження є домашнім завданням);

3) відпрацьовуються навички локальної релаксації.

Постійне зростання швидкості розвитку різних технологій, величезні потоки різноманітної інформації провокують інформаційну втому, яка є причиною різкої зміни настрою, наслідком якої є прийняття необґрунтованих рішень і здійснення необдуманих вчинків. Інтелектуальне перевантаження викликає зниження концентрації уваги, підвищення нервово-психічної напруги, загострює стан тривоги, що призводить до нездатності адекватно сприймати і переробляти необхідний обсяг інформації, що надходить. Американський нейрофізіолог Девід Льюїс у 1996 році для опису даного феномену ввів поняття «синдром інформаційної втоми», трактуючи його як стан людини, який веде до невірних оцінок реальності, хибних умовиводів, помилкових рішень. Часто негативні емоції, які відчуває людина, вона сама і викликає за допомогою так званої внутрішньої негативної саморозмови. Негативна саморозмова (внутрішній монолог) – це негативні оцінки дій, вчинків людини і її самої, а також негативні прогнози на майбутнє, які, як правило, не усвідомлюються, але нарощують дискомфорт. Щоб зупинити цей руйнівний процес, можна використовувати певні техніки. Зокрема, рекомендується зміщувати фокус своєї уваги з потоку негативних думок на нейтральні або позитивні, у такий спосіб нормалізуючи емоційний стан. Когнітивні техніки, що застосовуються в тренінгу, забезпечують припинення думок, що викликають психоемоційний дискомфорт, і тим самим перешкоджають подальшому розвитку негативних переживань і відчуттів.

Протягом 6-ти занять учасниками освоюються і закріплюються навички застосування технік концентрації і переключення уваги.

Методи самонавіювання впроваджувалися в лікувальну практику вже в кінці XIX століття. Вони описані у працях В. Бехтерева (1908), І. Тарханова (1886), Я. Боткіна (1891) та ін. Сьогодні галузь їх застосування досить широка. Позитивні твердження є важливим елементом аутогенного тренування, ефективність якого багаторазово підтверджена. Позитивне твердження, або афірмація (від лат. "Affirmatio" – «підтвердження»), – коротка фраза, яка при багаторазовому повторенні закріплює необхідний образ або установку в несвідомому людини і може сприяти поліпшенню психоемоційного фону.

Другий модуль (шість занять) включає відпрацювання навичок сенсорної репродукції, релаксації; освоєння методу десенсibiliзації і технік, що активують психофізіологічний стан.

Основна мета технік і прийомів образної сенсорної репродукції, які використовуються в даній тренінговій програмі, – це нейтралізація негативних емоцій і створення емоційно-позитивного фону релаксації за допомогою прийомів продуктивної уяви (наприклад, відтворення на основі особистого досвіду і фантазії певних комфортних ситуацій, сюжетів, природи, місць відпочинку тощо).

Натлім'язової(або)ідеомоторноїрелаксації у процесі тренувань відпрацьовується створення умовно-рефлекторного зв'язку «уявлення – відчуття – позитивний емоційний стан». Поступово гетеросугестія змінюється на аутосугестію. Протягом перших трьох занять другого модулю образи відтворюються під керівництвом психолога, а далі – індивідуально.

Модифікація методу систематичної десенсibiliзації Д. Вольпе (1958) використовується для зниження емоційної сприйнятливості потенційно негативних ситуацій.

Спочатку пропонується інформація про сам метод і можливості його застосування для попередження негативних стресових реакцій в значущих ситуаціях. З кожним учасником індивідуально обговорюється передбачувана тема образу, який має бути реконструйованим. Приділяється увага тому, щоб обрана ситуація не була надзначущою, адже, з одного боку, в умовах групового навчання і ліміту часу відпрацювання глибинних страхів не може бути проведене ефективно, а з іншого боку, самостійне застосування даної техніки в майбутньому має певні обмеження з точки зору екології використання методу. Переважно для відтворення образів вибираються сцени з повсякденного життя – неприємна розмова, неправильна поведінка оточуючих, необхідність виконати небажану дію тощо.

Освоєння техніки проходить в три етапи:

– 1-й етап. Відпрацьовуються навички м'язової релаксації (попередні заняття);

– 2-й етап. З кожним учасником обговорюються індивідуально значущі стресогенні ситуації;

– 3-й етап. На тлі релаксації відтворюються в уяві образи, що викликають тривогу.

У такий спосіб формується толерантне ставлення до негативних емоційно значущих стимулів.

Другий модуль також включає освоєння технік активуючого дихання і активуючого масажу біологічно активних точок. Мета цих вправ – підвищення загального тонуусу і активація психофізіологічних ресурсів організму.

Під час тренінгових занять використовується функціональна музика як один з методів формування і підтримки сприятливого емоційного стану. У роботах Б. Галєєва (2000), Ю. Гільбух (1993), І. Гольдварга (1971), А. Костюка (1966), В. Лоос (1980), Л. Новіцької (2004) та інших науковців музика характеризується як подразник, що безпосередньо впливає на регуляцію емоційних станів. Для комплексу вправ з емоційно-м'язової релаксації і цільового навіювання нами були підібрані інструментальні музичні твори релаксаційного характеру (музика, що виконується в спокійному, повільному темпі, без тексту і характерних звуків) і музичні твори більш швидкого темпу, мажорного характеру для мобілізуючого комплексу вправ.

У кінці занять учасникам пропонується схема використання отриманих навичок у повсякденному житті як для профілактики стресових станів і підтримання позитивного емоційного фону, так і з метою швидкого зняття напруги в стресових ситуаціях.

Результати, отримані в ході наших попередніх досліджень, дозволили виявити значущі взаємозв'язки між показниками стресостійкості, показниками когнітивно-інтелектуальних і емоційно-особистісних якостей особистості. Це дозволило сформулювати комплекс тренінгових методик і адаптувати його до вимог сьогодення (Білова, 2007, 2017; Белова, 2008, 2014).

Як інструментарій для вивчення ефективності представленої системи тренінгових занять використовувалися методи неструктурованої бесіди, методики «Шкала психологічного стресу PSM-25» і «Оцінка нервово-психічної напруги» Т. Немічна (Куприянов & Кузьміна, 2012). Дослідження проводилося в два етапи.

Перший етап. Первинна вибірка включала 63 людини (чотири тренінгові групи з 15, 14, 18 і 16 осіб). До початку тренінгових занять проводилася бесіда і тестування кожного учасника, що дозволило сформулювати експериментальну групу з 20 випробовуваних, гомогенну

Середньостатистичні значення показників рівня психологічного стресу за методиками «Шкала психологічного стресу PSM-25» (PSM-25) та методикою «Оцінка нервово-психічної напруги» (ОНПН), $M \pm m$, M_e , σ , C_v , t – критерій Стьюдента

Показники	Показники до тренінгу				Показники після тренінгу				
	$M \pm m$	M_e	σ	C_v	$M \pm m$	M_e	Σ	C_v	t
PSM-25	149.20±3.31	148.5	14.42	9.66%	133.35±5.05	136.5	22.03	16.52%	2.62
ОНПН	62.65±1.96	64.5	8.53	13.62%	56.40±1.73	56	7.54	13.36%	2.39

Примітка: достовірність відмінності між min-max значеннями становить $r < 0,05$

за статевою, соціальною, віковою ознаками. До неї увійшли 8 чоловіків і 12 жінок. Вони були соціально активні, тобто гіпотетично найбільш схильні до дії різних стрес-факторів. Їхній вік становив від 27 до 42 років (середній вік – 34,6 року). Основним критерієм формування експериментальної групи послужили результати тестування. До цієї групи увійшли учасники, чії показники до проведення тренінгу за методикою «Шкала психологічного стресу PSM-25» уклалися в діапазон 126–176 балів, що передбачав високий рівень стресу; за методикою «Оцінка нервово-психічної напруги» – в діапазон 51–90 балів, що передбачав помірний (51–57 балів) і надмірний (71–90) рівень нервово-психічної стійкості.

Другий етап. Було проведено систему тренінгових занять та повторне тестування за допомогою обраних методик.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих за допомогою методик «Шкала психологічного стресу PSM-25» і «Оцінка нервово-психічної напруги» Т. Немічна до і після проведення тренінгу виявив значущі зміни в бік зниження рівня психологічного стресу і нервово-психічної напруги випробовуваних. Результати, отримані за допомогою методик дослідження рівня психологічного стресу і нервово-психічної напруги до і після тренінгових занять, представлені в таблиці 1.

Отже, система тренінгових занять є релевантною поставленим завданням, а придбані за допомогою даного тренінгу навички можна використовувати для профілактики стресу, зняття нервової напруги в стресових станах, моделювання комфортного емоційного стану. Крім цього, тренінгова програма пройшла впровадження у формі майстер-класів у рамках таких заходів: Першого Всеукраїнського методичного семінару-тренінгу з безпеки життєдіяльності «Єдина країна» (2016 р.), Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Національна безпека України: актуальні проблеми та шляхи їх вирішення» (2016 р.), Всеукраїнської науково-практичної конференції «Практичні питання психосоціальної роботи з наслідками травматичних подій» (2017 р.), Третьої Всеукраїнської літньої школи психології з міжнародною участю «Національні

наукові психологічні школи: історія і сучасність» (2018 р.).

Узагальнення наукової літератури та власний практичний досвід надав можливість встановити, що на ринку психологічних послуг існує безліч ефективних тренінгових програм із застосуванням методів психічної саморегуляції особистості для подолання стресових ситуацій, однак не існує програми психологічної самопомоги, що втілювала б комбінацію вправ, спрямованих на профілактику стресу, зняття нервової напруги в стресових станах та моделювання комфортного емоційного стану особистості в контексті поєднання тілесно орієнтованих, когнітивних, медитативних технік. Створена авторська тренінгова програма «Психологічна самопомога при стресі» («Стоп-стрес») пройшла апробацію на достатній кількості випробовуваних. Статистична перевірка тотожних показників за шкалами психологічного стресу та нервово-психічної напруги показала достовірність відмінностей до і після тренінгу в експериментальній вибірці. Це доводить ефективність системи тренінгових занять і програми загалом. Розроблену тренінгову програму «Психологічна самопомога при стресі» («Стоп-стрес») можна використовувати для профілактики стресу як у індивідуальній, так і у груповій формі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білова М.Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості (на прикладі працівників стресогенних професій) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2007 р.
2. Белова М.Э. Активные методы обучения основам организации СПТ. *Вісник ОНУ. Серія «Психологія»*. Т. 19. Вип. 2 (32). Одеса, 2014. С. 26–35.
3. Білова М.Е. Навчально-методичний посібник з спецкурсу «Соціально-психологічний тренінг». Одеса : Редакційно-видавничий центр ОНУ імені І.І. Мечникова, 2016. 115 с.
4. Белова М.Э. Система тренинговых занятий как способ коррекции уровня стрессоустойчивости сотрудников негосударственных предприятий безопасности. *Наука і освіта*. 2008. № 8–9. С. 14–18.
5. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина. Казань : КНИТУ, 2012. 212 с.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБУЧАЕМОГО НА ПРОЦЕСС ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

INFLUENCE OF THE SOCIAL ENVIRONMENT OF THE STUDENT ON THE PROCESS OF INCLUSIVE LEARNING

У статті досліджуються сучасні умови соціального середовища для організації кращого навчання дітей з обмеженими можливостями на інклюзивній основі. Відібрано факти спостереження педагогів середньої школи, в класах яких навчаються учні з певними проблемами психічного і фізичного здоров'я. Зроблено аналіз відповідної наукової літератури та проведених низкою дослідників спостережень і експертиз за можливостями інклюзивного навчання в сучасних умовах. Поставлено мету розкрити особливості соціального середовища, куди входить сімейне виховання і становище, найближче оточення, правова та економічна політика держави щодо даного контингенту дітей, внутрішньошкільні умови системи навчання і виховання. Методи дослідження пов'язані з системним підходом до проблеми, з урахуванням особистості учня, його психосоматичних і фізичних показників, вищевказаних чинників соціального середовища. Визначено концептуальний підхід в науково-теоретичних дослідженнях, пов'язаних з психологією особистості і педагогічною психологією, на основі якого визначено основні напрями дослідження. Висновки зроблені на основі як спостережень, так і використання біографічного методу при співбесіді з батьками, вчителями та однолітками дітей, яких навчають на інклюзивній основі. Зроблено висновок про те, що визначальну роль у якісному рівні інклюзивного навчання відіграє вчасно і правильно поставлений діагноз тому, кого навчають. Крім цього, велику роль відіграє психодіагностика та психокорекція, яку повинні здійснювати лікар і психолог спільно з батьками щодо того, кого навчають. Саме шкільне середовище має також надавати коригувальний вплив на учня через зусилля вчителів з окремих предметів і класного керівника. Є необхідність в проведенні спеціальних курсів з підвищення кваліфікації вчителів, зайнятих в класах з інклюзивним навчанням.

Ключові слова: школа, діти з обмеженими можливостями, соціальне середовище, інклюзивне навчання.

The article examines the modern conditions of the social environment for the organization of better education for children with disabilities on an inclusive basis. The facts of observation of secondary school teachers, in whose classes students with certain problems in mental and physical health, are trained. The analysis of the relevant scientific literature and the observations and examinations carried out by a number of researchers on the possibilities of inclusive education in modern conditions is made. The goal is to reveal the features of the social environment, which includes family education and position, immediate environment, legal and economic policy of the state in relation to this contingent of children, in-school conditions of the education and upbringing system. Research methods are associated with a systematic approach to the problem, taking into account the personality of the student, his psychosomatic and physical indicators, the above factors of the social environment. A conceptual approach in scientific and theoretical research related to personality psychology and educational psychology has been determined, on the basis of which the main directions of research have been determined. Conclusions are made on the basis of both observations and the use of the biographical method when interviewing parents, teachers and peers of students on an inclusive basis. It is concluded that a timely and correctly made diagnosis in relation to the student plays a decisive role in the quality level of inclusive education. In addition, psychodiagnostics and psychocorrection play an important role, which should be carried out by the doctor and psychologist together with the parents in relation to the student. The school environment itself must also have a corrective effect on the learner, through the efforts of subject teachers and the class teacher. There is a need for special courses to improve the qualifications of teachers employed in classes with inclusive education.

Key words: school, children with disabilities, social environment, inclusive education.

УДК 37:159.9(075.8)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.29>

Гулиева П.В.

докторант кафедри соціальної і педагогічної психології
Бакинський державний
університет

Анализ вопросов влияния социальной среды на инклюзивное обучение детей имеет исключительное значение, поскольку положительное решение актуальных вопросов благоприятно отражается на качестве обучения и социализации личности в целом. Поскольку уровень развития общественных отношений, а также качество жизни и обучения не везде одинаковы, то и возможности совершенствования социальной среды не везде одинаковы. Следовательно, меры будут приняты разные в зависимости от обстоятельств.

На сегодняшний день вопросы теории и практики инклюзивного обучения разработаны достаточно подробно. В частности, это

можно сказать о российских исследователях [1], об исследовательских центрах развитых стран западной Европы и США, других стран. Разработаны многочисленные методики по работе с отдельными категориями детей с ограниченными возможностями, для которых определяются формы совместного с обычными детьми обучения. Имеются разработки, где качество инклюзивного обучения непосредственно связывается с условиями социальной среды. Вклад педагогических кадров в решение проблемы заключается в создании необходимых учебных планов и программ, их коррекции и реализации. Также следует отметить и такое направление анализа проблемы,

как рассмотрение ее в рамках уровня жизни и социального статуса семьи и развития региона, где проживают дети с ограниченными возможностями. Исследования показали, что большое значение имеет правовая база определения базовых понятий, связанных с инклюзивным образованием. Это сами обучаемые как группа детей с ограниченными возможностями (есть и другие группы людей разных возрастов и социального положения с проблемами обучения), инклюзивное образование как процесс, в котором участвуют как минимум три стороны – сам обучаемый, родители или опекуны (в том числе в лице государства) и школа. Объектом исследования является целый комплекс вопросов философско-культурологического и педагогическо-психологического плана.

Целью исследования в данной статье является изучение социальной среды, отражающейся на качестве инклюзивного обучения.

Методом изучения проблемы является определение на основе анализа научной литературы концептуальной основы инклюзивного обучения, а также анализ и обобщение эмпирического материала, собранного в школе на основе наблюдений и автобиографического метода (на основе беседы с родителями и учителями).

Вопросы социальной среды в инклюзивном обучении в психологической литературе. Как видно из анализируемой литературы, психологический подход в реализации инклюзивного обучения связан с анализом возможностей социально-психологической адаптации в учебной среде детей с особенностями развития, формированием психологической типологии этих детей, а также созданием и совершенствованием методик психологического сопровождения обучения указанной группы детей [2]. Важна также целенаправленная политика в деле подготовки психологических и педагогических кадров для сферы инклюзивного обучения [3]. Что же касается структурного анализа элементов социальной среды, участвующей в инклюзивном обучении, то здесь четко определяются такие ее составные части, как экономические условия, социально-демографические, институциональные (система образования, права, управления) факторы, социально-психологические показатели на личностном и групповом уровнях [4; 5; 6]. В целом вопросы совершенствования инклюзивного обучения в условиях определенной социальной среды непосредственно связаны с комплексом вопросов развития и совершенствования этой среды. Среди элементов социальной среды на психологическом уровне большую роль играют внутригрупповые отношения, в том числе и в школьном коллективе.

Вопросы внутригрупповых отношений в классе. Здесь отношения строятся между учителем и учениками, а также между самими учениками. Помимо этого, не следует забывать о роли родителей, которые непосредственно воздействуют на характер этих отношений.

Среди составных элементов социально-психологической оценки отношений учителя и класса есть также критерий эффективности деятельности учителя. В случае инклюзивного обучения требования к этому критерию более высокие. Эффективность может быть измерена на основе определённого эталона или критерия. В данном случае говорить о критериях достаточно трудно, поскольку дети с ограниченными возможностями обладает собственными показателями степени подготовленности к школе, уровнем восприятия преподаваемых знаний, возможностями адаптации к коллективу. Показателем результативности деятельности учителя является не только заключительный бал успеваемости или характеристика учащегося. Мы знаем, что содержание педагогической деятельности обладает сложной многоуровневой структурой и не охватывается в полной мере какой-либо оценкой. Структура педагогической деятельности, которая включает образовательные и воспитательные моменты, реализуется в процессе общения. Потребность в общении есть одной из социальных потребностей, она проявляется в стремлении личности принадлежать группе, взаимодействовать с ней. Естественно, что межличностные связи между учителем и учениками, а также между самими учениками выступают определяющими факторами эффективности учебно-воспитательного процесса.

В этом отношении следует отдельно выделить межличностные связи между учеником с ограниченными возможностями и другими членами данной учебной группы, а также учителем.

В случае работы в классе, где учатся дети с ограниченными возможностями, наряду с общими закономерностями учебно-воспитательного процесса следует определить также социально-психологические критерии его эффективности. В этом отношении есть ряд исследований, где доказывается, что для каждого члена учебной группы следует определить уровень развития, организации группы, подходить к коллективу класса, исходя из конкретных принципов, диагностируя результативность учебно-воспитательного воздействия учителя на класс на основе строго определенных критериев.

Основные проблемы, связанные с условиями социальной среды. Как уже отмечалось, вопросы совместного обучения

и проблемы, при этом возникающие, связаны с социальными условиями формирования этих проблем. Бывают ситуации, когда у детей налицо серьезные проблемы со здоровьем. Есть случай, когда, по словам свекрови, мать не ухаживала за детьми. Когда у них поднялась температура, якобы она оставила детей в таком состоянии и отправилась на свадьбу. Но очевидцы считают, что она не водила невестку на обследование во время каждой беременности. Возможно, что это случилось с детьми от простудного заболевания. В итоге старший сын не слышит и не говорит. Он ходит в специальную детскую школу. Второй сын учится в обычной школе. Ребенок более развит физически, однако в определенных моментах ведет себя неадекватно. Он не вытирает нос, а предлагает своему учителю вытереть его. Он неожиданно может встать со своего места и уйти, может вдруг обнять школьную уборщицу. Матери очень трудно ухаживать за этим ребенком, воспитывать его.

Подобная ситуация говорит о педагогическом и медицинском невежестве родителей, равнодушии врачей, к которым попадают подобные дети. Часто и в школе с подобными детьми обращаются по принципу «лучше не трогать». Если ребенок в силу социально-психологических или определенных медицинских показаний мало говорит или замыкается в себе, то учителя предпочитают просто обходить его стороной, ставить какую-либо отметку и переводить из класса в класс.

Своевременное решение проблем с речью, слухом, памятью, вниманием помогает преодолевать трудности как в школьном обучении, так и дома. Это случается часто в неполных семьях или проблемных, где родители плохо ладят друг с другом. Имеет значение и достаток в семье. Так, в семье у вдовы вырос ребенок с дефектом речи, состоящим в затруднении при чтении или попытке выразить как-то свою мысль. Он при этом еще и стесняется. Поскольку педагог знает проблему этого ребенка, то обычно он просит записывать свои мысли и дает ему для этого отдельное задание. В итоге становится ясно, что ему удобнее работать именно так.

Одним из распространенных явлений среди детей с проблемами речи является заикание. Не всегда есть возможность отвести ребенка к логопеду, родители стараются сами как-то развивать речь ребенка. Из-за сформировавшегося комплекса ребенок еще и стесняется говорить. Обычно стеснение формируется в группе сверстников, когда некоторые из них переходят на издевки, дразня заику. Из-за этого ребенок молчит и ничего не говорит в классе. Например, когда ребенка в классе спрашивали о чем-то, он отвечал односложно «да», «нет» или пожимал плечами.

Учитель предложил ему отвечать полностью на поставленный вопрос. Каждый раз, когда ребенок что-то говорил, учитель аплодировал ему в присутствии детей и говорил о том, что у него очень красивый голос. Потом каждый раз, когда ребенок отвечал полностью, весь класс аплодировал. В итоге страх был преодолен, ребенок начал активно говорить. Однако, когда соединили два класса, чтобы провести совместный урок, дети другого класса не знали о дефекте ребенка. Он ошибался, когда читал, и дети смеялись. Поэтому на объединенных уроках педагог старался не опрашивать этого ученика. Родителям также было рекомендовано хвалить и поощрять ребенка, когда он говорит дома. В итоге учеба успешно продолжается.

Одной из распространенных проблем в средней школе является дефект зрения. Слабовидящие дети также нуждаются в особом внимании. Бывает так, что слабовидящие дети, сидя за последними партами, плохо видят, но стесняются говорить об этом учителю, чтобы не быть объектом насмешек своих одноклассников. Бывает так, что из-за этого снижается качество учебы, ученик даже покидает школу, так и не окончив ее, о чем потом очень сожалеет. Проблему можно решить совместно с врачом, родителями и педагогом, который всегда контролирует возможности зрения учащегося, к примеру, сажает его впереди, по возможности дает меньшую нагрузку на глаза и т.д.

То же самое можно сказать и о детях со слабым слухом. Порой родители даже не считают необходимым извещать учителя о проблемах, с которыми живет их ребенок. Лишь в процессе обучения выявляется, что ребенок практически не слышит. И только после необходимого лечения слабослышающий ребенок может учиться, но показатели у него очень низкие.

Есть еще фактор, приводящий к ограничению физических и психических возможностей у детей, и это ИКТ, в особенности телевизор и видеоигры. Зачастую молодые матери оставляют ребенка перед телевизором, чтобы выполнять домашнюю работу, иногда даже в пику своей свекрови. В последнем случае ребенок получил дефект речи. К пяти годам он говорил лишь отдельные слова, даже не фразы. Если он не мог сформулировать свою мысль, то падал на землю и бился с криком. Ребенка отправили в детский сад, где за ним был организован особый уход. С ним все время работали педагоги. Когда он пошел в школу, то уже знал много слов. С первого класса с ним учитель занимался дополнительно, поскольку ему еще было трудно общаться с детьми. Во втором классе он уже мог нормально говорить. Учитель посоветовал родителям дополнительно работать с ребенком дома,

прочитать, к примеру, рассказ, а затем попросить его пересказать. В итоге этот ученик стал лучшим в классе.

В обычных школах достаточно часто встречаются случаи обучения детей с различными дефектами речи. К примеру, это плохое произношение, связанное с психологическими проблемами, над которым дети обычно охотно смеются. Несмотря на изъян в речи, такие учащиеся преуспевают в отдельных дисциплинах, к примеру, в математике, с высокими баллами поступают на учебу в вуз, вместе с тем им постоянно требуется психолого-педагогическая поддержка, в том числе и на уровне школьной группы или класса, в котором они учатся. Комфортную среду для обучения можно создавать именно через нормальный социально-психологический климат в классе. Для этого нужно постоянно проводить разъяснительные беседы с детьми.

Образцом успешной разъяснительной работы может быть ситуация, которая реально сложилась с ученицей восьмого класса средней школы, у которой был очень высокий и тонкий голос, которого она очень стеснялась и практически на уроках не разговаривала. В конце концов, учитель ее разговорил, задавая самые простые вопросы о возрасте, о любимых занятиях и проч. К концу учебного года страх был преодолен, ученица уверенно разговаривала на уроках и участвовала в учебном процессе.

Вопросы обучения детей с ограниченными возможностями в большой степени связаны с индивидуально-личностными качествами самих детей. К примеру, работа с детьми в ортопедическом кресле связана с формированием положительных эмоций, преодолением комплексов, связанных с невозможностью самостоятельно передвигаться. Здесь важно отношение к ребенку окружающих, поддержка и внимание.

Конкретная работа ведется и в случаях, когда у ребенка имеются психологические проблемы с общением посредством речи, так называемый избирательный мутизм, который проявляется не так часто, однако имеет место в школьной практике. Дети избирательно разговаривают с людьми, обычно с самыми близкими. К примеру, не отвечая на уроке, они могут спокойно общаться со сверстниками на перемене. Педагог использует в данном случае все свое умение и обаяние, чтобы потихоньку разговаривать ребенка и наладить с ним непосредственный речевой контакт. Можно попросить прочитать в книге темы урока и т.д.

Внешкольные факторы влияния социальной среды на инклюзивное обучение. Отметим, что в Азербайджане в результате создания соответствующей законодательной базы была сформирована благоприятная

база для организации обучения детей с особыми потребностями. В 2001 году был принят Закон Азербайджанской Республики «Об образовании (специальном образовании) лиц с ограниченными возможностями». В Концепции развития «Азербайджан 2020: видение будущего», утвержденной Указом Президента Азербайджанской Республики от 29 декабря 2012 года, говорится, что для детей с особыми потребностями и ограниченными возможностями будут применяться различные программы развивающего, коррекционного и инклюзивного образования [7].

Реформы направлены на приведение образования в соответствие с международными принципами и стандартами. Одна из целей образования – стимулировать интеграцию людей с ограниченными возможностями в общество. Сделать это реально. На сегодня к инклюзивному образованию в стране привлечено около трех тысяч человек [7].

Среди проблем формирования более совершенной социальной среды для улучшения качества инклюзивного обучения следует отметить подготовку специалистов для работы в этом секторе. Это педагоги по коррекционной педагогике, врачи, медицинские работники среднего звена, правоведа в области прав людей с ограниченными возможностями, в целом педагогические кадры по всем учебным дисциплинам, по которым идет обучение в школе. Большое значение имеет организация управления процессом интеграции людей с ограниченными возможностями в общество. В этом процессе непосредственно участвует ряд ведомств и организаций, в том числе Государственный комитет по делам семьи, женщин и детей, Министерство труда и социальной защиты населения, Министерство образования, Министерство здравоохранения, Министерство экономики. Следует комплексно решать вопросы охраны здоровья населения, уровня жизни, качества обучения и воспитания, психологического здоровья, правовой и общей культуры населения и т.д. Необходимо вести разъяснительную работу с родителями по воспитанию детей, уходу за ними, чтобы выросло здоровое поколение.

Анализ конкретных жизненных ситуаций в семьях с детьми с ограниченными возможностями, научных разработок специалистов в области инклюзивного обучения, правовых документов, связанных с указанной сферой, социально-экономической ситуации в семьях, где проживают подобные дети, участия органов здравоохранения в решении вопросов их здоровья показал, что трудности обучения связаны с многими причинами как общего социального, так и конкретного ситуативного плана. Особенно много проблем накопилось в обеспечении психологической поддержки

инклюзивного обучения детей с ограниченными физическими и психическими возможностями. Уровень работы школьных психологов, классных руководителей, учителей-предметников не может пока считаться удовлетворительным. Нет опоры на органы здравоохранения, низок уровень педагогической и психологической грамотности родителей, у учителей мало профессиональных знаний в сфере методик совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями. Руководству школы необходимо создавать благоприятные условия для работы школьного коллектива в данном направлении, повышать уровень квалификации учителей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебное пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. ; под ред. Д.З. Ахметовой. Казань : Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. 204 с.
2. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы : материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. СПб : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 215 с.
3. Зинченко И.М., Кожевникова Е.В., Рыскина В.Л. Инклюзивное образование и система подготовки профессионалов: многоуровневая и междисциплинарная модель СПб Института раннего вмешательства. *Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы* : Материалы международной конференции. 19–20 июня 2008 года. СПб : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 215 с., С. 98–100
4. Rizqi Fajar Pradipta, Umi Safiul Ummah, imas Arif Dewantoro. Social Environment of Special Needs in Inclusive Primary School: A Descriptive Research with Phenomenology Approach. Conference : 1st International Conference on Early Childhood and Primary Education (ECPE 2018). URL: <https://www.researchgate.net/publication/328308983>.
5. Personal, Social and Cultural Factors Influencing Learners. URL: <https://ukdiss.com/examples/factors-influencing-learners.php>.
6. Armstrong F., Armstrong D., and Barton L. Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives. Routledge. 2016.
7. Проблемы применения инклюзивного образования в Азербайджане и пути их преодоления. URL: <https://azertag.az/xeber>.

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ЖІНОК ДО «ЦИВІЛЬНОГО» ЧОЛОВІКА PECULIARITIES OF THE ATTITUDE OF WOMEN TO THE "CIVIL" HUSBAND

У статті розглянута проблема особливостей взаємин жінок з чоловіком, які перебувають у неофіційному шлюбі. Відомо, що у нашому суспільстві спостерігається тенденція повсюдного поширення кількості пар, які перебувають у відносинах незареєстрованого шлюбу. Така форма шлюбу дуже поширена на Заході серед представників будь-якого віку і є нормою суспільного життя, а в нашій країні незареєстрований шлюб, в основному, простежується серед молоді, яка не прагне реєструвати свої взаємини, тобто вступати в офіційний шлюб. На думку вчених, це явище пов'язане з процесами глобалізації або з тим, що молодь більш схильна до впливу ліберальної ідеології сімейних цінностей, які сприяють появі альтернативних форм шлюбно-сімейних відносин (А.В. Рачіпа, С.І. Самігін, А.В. Верещачіна, І.А. Челнакова та ін.). Незважаючи на велику кількість досліджень, залишається ще низка питань, які потребують розробки нових теоретичних підходів і досліджень у вивченні такого феномена.

З огляду на актуальність проблеми ми поставили перед собою мету – проаналізувати доступну наукову літературу з проблеми дослідження і вивчити особливості ставлення жінок до свого цивільного чоловіка. Для вирішення поставлених завдань застосовано комплексний підхід, що складається з об'єднання теоретичного аналізу наукових джерел та емпіричного дослідження. Використовувалися такі методи: спостереження, тестування і бесіди. Аналіз отриманих результатів здійснювався комплексом сучасних методів математичної статистики (Pearson).

Результати дослідження засвідчують, що більшість жінок задоволені своїми взаєминами з чоловіком, однак близькість пари до реєстрації шлюбу відзначена лише у деяких респонденток. Багато жінок бажають вийти заміж, незважаючи на те, що не можуть прийняти партнера як особистість.

Ми вважаємо, що на їх вибір вступити у цивільний шлюб вплинула велика кількість факторів, насамперед це відсутність духовної єдності та довірчих відносин з партнером, низький рівень психологічної готовності до подружніх взаємин, матеріальна зацікавленість, фінансові проблеми, різні заботи та інші.

Ключові слова: альтернативні форми шлюбно-сімейних відносин, офіційний шлюб,

цивільний шлюб, незареєстрований шлюб, незареєстроване співжиття.

The article deals with the problem of the peculiarities of the relationship between a woman and her husband who are in an unofficial marriage. It is known that in our society there is a tendency for the ubiquitous spread of the number of couples in unregistered marriages. This form of marriage is widespread in Europe among representatives of any age and is the norm in public life, mainly among young people who do not seek to register their relationship, that is, enter into an official marriage. According to scientists, this phenomenon is associated with the processes of globalization or with the fact that young people are more susceptible to the influence of the liberal ideology of family values, which contribute to the emergence of alternative forms of marriage and family relations (A.V. Rachipa, S.I. Samygin, A.V. Vereshchagina, I.A. Chelnakova, etc.). Despite the large number of studies, there are still a number of issues that require the development of new theoretical approaches and research in the study of this phenomenon.

Given the urgency of the problem, we set a goal to analyze the existing scientific literature on the research problem and explore the peculiarities of the relation of women to their civil husband. To solve the set tasks, an integrated approach was applied, consisting of combining theoretical analysis of scientific sources and empirical research. The following methods were used: observation, testing and conversation. The analysis of the results obtained was carried out using a complex of modern methods of mathematical statistics (Pearson).

The results of the study indicate that the majority of women are satisfied with their relationship with their husbands, however, the proximity of a couple to marriage registration was noted only in a few respondents. Many women want to get married, despite the fact that they cannot accept their partner as a person.

We believe that their choice to enter into a civil marriage was influenced by a large number of factors, first of all, this is the lack of spiritual unity and trusting relationship with a partner, a low level of psychological readiness for marital relationships, material interest, financial problems, various superstitions and others.

Key words: alternative forms of marriage and family relations, official marriage, civil marriage, unregistered marriage, unregistered cohabitation.

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.30>

Денисенко А.О.

к.психол.н.,

доцент кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Барабаш В.В.

магістрантка

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

На сучасному етапі спостерігається тенденція повсюдного поширення кількості подружніх пар, які перебувають у відносинах незареєстрованого шлюбу. Така форма шлюбу дуже поширена на Заході серед представників будь-якого віку і є нормою суспільного життя, а в нашій країні незареєстрований шлюб, в основному, простежується серед молоді, яка не прагне реєструвати свої взаємини, тобто вступати в офіційний шлюб.

Статистичні дані останніх переписів в Україні свідчать про зниження офіційних шлюбів

і все більшого поширення незареєстрованого, тобто цивільного шлюбу. Так, за останні 30 років кількість офіційних шлюбів зменшилася в 3 рази. У 2020 році було офіційно зареєстровано всього лише 167,9 тисячі шлюбів, тоді як у 1991 році – 493 тисячі. Порівняно з 2019 роком у 2020 році було зареєстровано на 29% шлюбів менше [17].

Є всі підстави стверджувати, що з введенням в Україні нового Сімейного кодексу держава визнала існування цивільного шлюбу,

адже стаття 3 п. 2 говорить: «Сім'ю складають особи, які спільно проживають, пов'язані спільним побутом, мають взаємні права та обов'язки», та ні слова про реєстрацію шлюбу. Але все ж для людей, які проживають у цивільному шлюбі, є деякі особливості (народження дитини, спадщина, розподіл майна) [18].

Спонукальні мотиви не реєструвати свої відносини у чоловіків і жінок різні, вони зумовлені багатьма соціальними, економічними та психологічними чинниками. Адже шлюб ґрунтується на вільній взаємній угоді, однодумності, співробітництві і відповідальності [10].

У соціології та психології у дослідженні феномена «цивільний шлюб» вивчалися такі питання, як: психологічні проблеми цивільного шлюбу [9]; цивільний шлюб як соціальна проблема [7]; специфіка подружніх відносин в офіційних і цивільних шлюбах [10]; неофіційні й офіційні молодіжні сім'ї [11]; благополуччя чоловіків і жінок різного шлюбного статусу (Т.А. Гуртко, 2018) та інші. Незважаючи на велику кількість досліджень, соціально-психологічний аспект детермінації вступу партнерів у цивільний шлюб усе ж залишається не досить вивченим, тобто залишається ще низка питань, які потребують розробки нових теоретичних підходів і досліджень у вивченні цього феномена.

З огляду на актуальність проблеми ми поставили перед собою мету – проаналізувати доступну наукову літературу з проблеми дослідження та вивчити особливості ставлення жінок до свого цивільного чоловіка. Для вирішення поставлених завдань застосовано комплексний підхід, що складається з об'єднання теоретичного аналізу наукових джерел та емпіричного дослідження. Використовувалися такі методи: спостереження, тестування та бесіди. Аналіз отриманих результатів здійснювався комплексом сучасних методів математичної статистики (Pearson).

Як показує аналіз сучасної літератури, цивільний шлюб – це одна із форм альтернативних шлюбно-сімейних відносин. Розглядаючи історію його виникнення, ми бачимо, що на території колишнього Радянського Союзу поняття «цивільний шлюб», тобто зареєстрований державою, а не церквою, вперше з'явився ще сто років тому. Зареєстровані та незареєстровані подружні союзи мали один статус і до 1944 року така форма шлюбу залишалася законодавчо зрівняною в правах з офіційним шлюбом. Потім цивільний шлюб став поширеним серед представників кримінального світу та молоді, яка належала до радянської управлінської еліти. Суспільством він сприймався як відхилення від моральних норм і засуджувався, тому його стали називати спільне проживання без юридичної реєстрації [12].

А.Р. Міхеєва дає характеристику поняттю «цивільний шлюб». Автор розглядає його як офіційно не зареєстрований подружній господарсько-побутовий союз між чоловіком і жінкою, який тісно пов'язаний зі змінами у сфері особистісної самосвідомості партнерів, що проявляються через їх ціннісні орієнтації, потреби та установки [5]. За визначенням Л.Б. Осипової, цивільний шлюб характеризує співжиття людей, які не бажають пов'язувати себе подружніми й батьківськими правами та обов'язками [6]. Т.В. Андреева описує його через визначення особливостей взаємин партнерів, чинників появи такого феномена у суспільстві та підсумків, до яких може привести подальше їх поширення [2]. Разом із тим Є.Ю. Єгорова підкреслює, що цивільний шлюб можна віднести до особливої моделі сім'ї, але він не може являти собою її повноцінну функціональну форму [3]. Своєю чергою Е.Г. Ейдемиллер і В.В. Юстицкіс відзначають, що цивільний шлюб може розглядатися і як спроба уникнути відповідальності (юридичної, фінансової та інших). Під впливом різних громадських організацій, у тому числі феміністських, стали популярні ідеї, що інститут сім'ї застарів і на його зміну прийшли цивільний або пробний шлюби. Однак немає гарантії, що майбутній зареєстрований шлюб стане щасливим, оскільки відсутність зобов'язань у господарсько-побутовій сфері цивільного шлюбу може привести до їх відсутності в офіційному шлюбі [15].

У своїх працях Л.Б. Шнейдер не використовує поняття «цивільний шлюб», а замінює його на поняття «незареєстроване співжиття», уточнюючи, що «цивільний шлюб» є термінологічно неправильним, оскільки саме законний, юридично оформлений шлюб і є цивільним [14].

Однак Л.Л. Шпаковська вважає, що такий термін, як «співжиття», не визнається подружжям, які перебувають у цивільному шлюбі. У зв'язку з цим таке поняття залишається єдиним стійким виразом, що дозволяє всім дослідникам, політикам, журналістам і суспільству розуміти, про що йдеться [13].

Розглядаючи специфічні особливості взаємин між чоловіком і жінкою у цивільному шлюбі, можна назвати такі як: невисока задоволеність відносинами, випадки жорстокої поведінки одного із партнерів, зрада, рольова неадекватність, відсутність бажання мати дітей, небезпека «циклічного» цивільного шлюбу (відсутність позитивної взаємодії) [5].

Л.Б. Шнейдер, А.А. Реан, Т.В. Андреева, А.І. Ташева і С.Н. Фрондзей та інші вчені дають психологічний портрет цивільного подружжя. Вони характеризуються ліберальними установками, високим рівнем андрогінії, шкільною неуспішністю, відкиданням моральних норм, соціальною незрілістю, відсутністю

відповідальності, високим рівнем тривожності, настороженості, демонстративності та цілеспрямованості, а також орієнтовані тільки «на себе» та мають «фобії сім'ї». Свої подружні стосунки розглядають як романтизм, спілкування і гедонізм. Чоловіки більш підозрілі, консервативні й агресивні, мають високу самооцінку, а жінки виявляють себе радикально, мають завищену самооцінку та самостійно дбають про свій матеріальний достаток. Усе це негативно відбивається на розвитку та формуванні взаємин у наступних поколіннях, тому що веде до структурної деформації сім'ї [9; 11; 14].

Виходячи з мети нашої роботи, нами було організовано і проведено емпіричне дослідження серед 60 жінок віком 25–30 років, які перебувають у цивільному шлюбі (1–5 років).

Для дослідження особливостей ставлення жінок до свого цивільного чоловіка нами були відібрані методики, які дозволили би максимально оцінити особливості, що діагностуються, за якісними та кількісними показниками. Ми виходили з того, щоб вибрані нами методики були валідними та відповідали віковим критеріям респондентів. Так, дослідження розуміння, емоційного тяжіння, авторитетності та міжособистісного сприйняття проводилося за допомогою методик, запропонованих А.Н. Волковою, М.А. Абалакіною, Д. Делісом [1; 2; 3]. Для діагностики рівня сімейної тривоги, адаптації та згуртованості використовувалися методики, розроблені Є.Г. Ейдемільєром, Д.Х. Олсоном, Дж. Портнером та І. Лаві (адаптація Е.Г. Ейдемільєра) [16].

Аналіз отриманих результатів показав, що характер задоволеності своїми взаєминами з цивільним чоловіком у жінок загальної вибірки представлений неоднозначно. Так, 50,0% з них задоволені своїми подружніми стосунками, однак близькість пари до оформлення шлюбу відзначена лише у 15,6% жінок, 25,0% респонденток оцінюють свої взаємини з чоловіком негативно, а 25,0% – бажають вийти заміж за цивільного чоловіка. На їх ставлення до партнера впливають такі особливості, як: повага до нього (середній рівень), розуміння (високий рівень), задоволеність стосунками, емоційне тяжіння (середній рівень), емоційний дисбаланс у відносинах (середній рівень та високий у 25,0%) і позитивність у стосунках.

У своїх взаєминах з цивільним чоловіком більшість жінок не відчувують почуття провини, тривожності та напруженості у сім'ї, також у них простежуються хаотичний (непередбачуваність, рішення приймаються імпульсивно та необдуманно, сімейні ролі зміщуються від одного члена сім'ї до іншого) та розділений (підтримка один одного і прийняття спільних рішень) типи.

Ми розглянули відмінності щодо показників, що діагностуються, між жінками, які близькі до оформлення офіційного шлюбу,

а також тими, які не прагнуть поєднати свою долю з цивільним чоловіком. Встановлено, що перші характеризуються високим рівнем розуміння та емоційного тяжіння, середнім рівнем авторитетності та відсутністю сімейної тривожності. В їхніх взаєминах з майбутнім чоловіком простежується помірна згуртованість, підтримка, спільність у розв'язуванні побутових питань, незважаючи на те, що у них різні інтереси та друзі, а сімейні ролі зміщуються від одного до іншого члена сім'ї.

У жінок, які не бажають зв'язувати своє життя з партнером, виявлено: високий і середній рівні розуміння, емоційне прийняття партнера (середній рівень), повага (середній рівень), високий та середній рівні емоційного дисбалансу, а також відсутність емоційної прихильності та підтримки з партнером, ізольованість один від одного, нездатність встановлювати близькі стосунки, невміння розв'язувати побутові питання та зсув сімейних ролей.

Стосовно жінок, які прагнуть стати дружиною цивільного чоловіка, можна сказати, що у них на перших позиціях знаходяться такі показники, як: емоційне тяжіння (середній рівень), повага (середній рівень), задоволеність стосунками (середній рівень), розуміння (середній рівень), відчуття провини, високий рівень сімейної тривоги та емоційного дисбалансу, відсутність емоційної прихильності та підтримки, невміння розв'язувати побутові питання, ізольованість один від одного та нездатність встановлювати близькі стосунки.

Попередній аналіз дав підставу вважати, що ставлення жінок до цивільного чоловіка залежить від певних особливостей, про що свідчить наявність кореляційних плеяд, які зв'язують різні діагностовані прояви.

Згідно з поданими даними, провідними показниками кореляційних зв'язків на рівні ($p < 0,01$) у жінок загальної вибірки виступають «розуміння» та «відчуття сімейної провини». Розуміння вступає в негативний зв'язок з відчуттям провини ($r = -0,515$), тривожністю ($r = -0,527$) та загальним рівнем сімейної тривоги ($r = -0,506$). Відчуття провини, своєю чергою, відзначено в позитивному зв'язку із сімейною тривожністю ($r = 0,881$), сімейною напруженістю ($r = 0,544$) та загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,902$). Наступний показник «позитивність відносин» вступає у позитивний зв'язок на рівні ($p < 0,01$) з відчуттям провини ($r = 0,464$) та на рівні ($p < 0,05$) із сімейною тривожністю ($r = 0,410$) і загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,368$). Сімейна тривожність позитивно взаємодіє на рівні ($p < 0,01$) із сімейною напруженістю ($r = 0,762$) та загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,976$). Показник «авторитетність» на рівні ($p < 0,01$) негативно корелює з відчуттям провини ($r = -0,456$), а «сімейна напруженість»

вступає в позитивний зв'язок із загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,834$). Водночас показник «емоційне тяжіння» на рівні ($p < 0,05$) простежується у негативному зв'язку з високим рівнем емоційного дисбалансу в парі ($r = - 0,803$).

Кореляційний аналіз отриманих даних жінок, близьких до оформлення шлюбу, дозволяє виділити провідний показник «відсутність емоційного дисбалансу», який вступає в негативний зв'язок на рівні ($p < 0,01$) з хаотичним типом адаптації ($r = - 1,000$). Також виявлено показник «сімейна напруженість», який корелює на рівні ($p < 0,01$) із загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,989$). Своєю чергою показник «сімейна тривожність» взаємодіє на рівні ($p < 0,05$) із сімейною напруженістю ($r = 0,946$) та загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,896$). А показник «емоційне тяжіння» простежується у позитивному зв'язку на рівні ($p < 0,05$) із сімейною тривожністю ($r = 0,899$).

Розглядаючи кореляційні зв'язки діагностованих показників жінок, які сумніваються у своєму виборі, нами визначено провідний показник «сімейна провина», який вступає в позитивний зв'язок на рівні ($p < 0,01$) із сімейною тривожністю ($r = 0,858$) та загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,876$). Показник «емоційний дисбаланс» (середній рівень) відзначено у негативному зв'язку на рівні ($p < 0,01$) з близькістю пари до оформлення шлюбу ($r = - 0,991$). А показник «сімейна тривожність» позитивно взаємодіє на рівні ($p < 0,01$) із загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,878$). Також на рівні ($p < 0,05$) простежується позитивний зв'язок показника «емоційне тяжіння» з близькістю пари до оформлення шлюбу ($r = 0,787$). Своєю чергою сімейна напруженість на рівні ($p < 0,05$) позитивно взаємодіє із загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,708$).

Виходячи з представлених результатів обстежуваних жінок, які бажають вступити до шлюбу, можна виділити провідний показник «розуміння», який негативно взаємодіє на рівні ($p < 0,01$) із сімейною тривожністю ($r = - 0,735$), сімейною напруженістю ($r = - 0,643$) та загальним рівнем сімейної тривоги ($r = - 0,694$), а також на рівні ($p < 0,05$) з емоційним тяжінням ($r = 0,581$) та відчуттям провини у сім'ї ($r = - 0,624$). Наступний показник «позитивні відносини» відзначено в кореляційному зв'язку на рівні ($p < 0,01$) з відчуттям сімейної провини ($r = 0,718$), сімейної тривожності ($r = 0,652$), загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,692$), а також на рівні ($p < 0,05$) із сімейною напруженістю ($r = 0,601$). Показник «відчуття сімейної провини» на рівні ($p < 0,01$) позитивно взаємодіє із сімейною тривожністю ($r = 0,945$), сімейною напруженістю ($r = 0,812$) та загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,959$). Своєю чергою сімейна тривожність корелює на рівні ($p < 0,01$) із

сімейною напруженістю ($r = 0,919$) та загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,992$). А сімейна напруженість простежується у позитивному зв'язку на рівні ($p < 0,01$) із загальним рівнем сімейної тривоги ($r = 0,937$). Разом із тим показник «авторитетність» вступає у негативний зв'язок на рівні ($p < 0,05$) з розділеним типом згуртованості у сім'ї ($r = - 0,794$).

Отже, визначено, що такі особливості, як: відсутність емоційного дисбалансу, сімейної напруженості, сімейної тривожності та емоційне тяжіння (жінки, які близькі до оформлення шлюбу), відчуття сімейної провини, емоційний дисбаланс у парі, сімейна тривожність, емоційне тяжіння, сімейне напруження (жінки, які не мають бажання пов'язувати своє життя з цивільним чоловіком), розуміння, позитивні відносини, відчуття сімейної провини, сімейна тривожність, сімейна напруженість, авторитетність (жінки, які бажають оформити свій шлюб), а також розуміння, відчуття сімейної провини, позитивність відносин, сімейна тривожність, авторитетність, сімейна напруженість, емоційне тяжіння (загальна вибірка жінок) характерні для наших респонденток.

Виходячи з отриманих нами результатів, можна говорити про те, що у жінок, які близькі до оформлення шлюбу, емоційний баланс на високому рівні, подружжя згуртоване, надають підтримку один одному і спільно розв'язують побутові питання, однак інтереси та друзі у них різні. Жінки, які не бачать у своєму партнері супутника по життю, характеризуються відсутністю емоційної прихильності та підтримки, що проявляється в ізолюваності партнерів один від одного та нездатності встановлювати близькі стосунки. А жінки, які бажають вступити в шлюб, не дуже відчувають до партнера емоційне тяжіння та повагу. У більшості з них високий рівень тривожності та відчуття провини, а у взаєминах з партнером простежується емоційний дисбаланс, відсутність прихильності та підтримки, невміння розв'язувати побутові питання, ізолюваність один від одного та нездатність встановлювати близькі стосунки. Мабуть, на вибір жінок такої форми шлюбно-сімейних відносин, як цивільний шлюб, вплинула велика кількість факторів, насамперед це відсутність духовної єдності та довірчих відносин з партнером, низький рівень психологічної готовності до подружніх взаємин, матеріальна зацікавленість, фінансові проблеми, різні забобони та інші. Значна кількість жінок вважають цей шлюб пробним, тому що переважає бажання вийти заміж над здатністю прийняти партнера як особистість.

Виконане дослідження дозволило висунути низку актуальних питань для подальшого вивчення поставленої проблеми. Наприклад, дослідити істотний вплив етнічних традицій на незареєстрований шлюб серед молоді;

виявити психологічну готовність до подружніх взаємин в осіб, які перебувають у цивільному шлюбі; розробити психокорекційну програму, орієнтовану на системне формування психологічної готовності до подружніх взаємин у дівчат і юнаків, які вибирають альтернативну форму шлюбно-сімейних відносин.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абалакина М.А. Межличностное взаимодействие и динамика предбрачных отношений. *Психологический журнал*, 2011. № 2. С. 34–45.
2. Андреева Т.А. Психология семьи : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 336 с.
3. Волкова А.Н. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. Ленинград : Ленинградский университет, 1990. 88 с.
4. Егорова Н.Ю. Модель определения формы супружества: социально-демографические факторы. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Социальные науки*, 2017. № 9. Вып. 3 (47). С. 71–78.
5. Михеева А.Р. Человек в сфере частной жизни: векторы трансформации семейных отношений. Новосибирск : ИЭОПП СО РАН, 2012. 156 с.
6. Осипова Л.Б. Гражданский брак как социальное явление. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 2014. С. 189–195.
7. Попова И.В., Касаткин А.А. Гражданский брак как социальная проблема. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*, 2013. № 1. С. 207–209.
8. Рачипа А.В., Самыгин С.И., Верещагина А.В. «Гражданский брак» в России: причины и последствия распространения в молодежной среде. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 2013.
9. Реан А.А., Андреева Т.В. Психологические проблемы гражданского брака. *Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта*, 2009. Вып. 3. С. 36–45.
10. Тарасова Е.В. Специфика супружеских отношений в официальных и гражданских браках. *Вестник Университета*, 2015. Вып. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-supruzheskih-otnosheniy-v-ofitsialnyh-i-grazhdanskih-brakah>
11. Тащёва А.И., Фрондзей С.Н. Неофициальные и официальные молодежные семьи: психологический портрет. *Вестник Адыгейского государственного университета*, 2011. Вып. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neofitsialnye-i-ofitsialnye-molodyozhnye-semi-psiologicheskii-portret>.
12. Чурсина В.Н. Гражданский брак как проявление кризиса семейно-брачных отношений. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/151227543.pdf>.
13. Шнейдер Л.Б. Семейная психология : учебное пособие для вузов. Москва : Акад. Проект; Екатеринбург : Деловая кн., 2005. 768 с.
14. Шпаковская Л. Незарегистрированные союзы: брачные стратегии молодых представителей городского среднего класса. *Женщина в российском обществе*, 2012. № 1. С. 3–16.
15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 672 с.
16. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учебное пособие для врачей и психологов. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 352 с.
17. Пресс-служба «ФОКУС», Україна. URL: <https://focus.ua/ukraine/474702-opendatabot-za-30-let-kolichestvo-brakov-v-ukraine-sokratilos-v-tri-raza>.
18. Сімейний кодекс України: чинне законодавство із змінами та доповненнями на 15 січня 2016 року. Офіційний текст. Київ : Алерта, 2016. 78 с.

ТИПИ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ

TYPES OF LIFE STRATEGIES OF A PERSON IN CONDITIONS OF SOCIAL INSTABILITY

Стаття присвячена проблемі побудови життєвого шляху особистістю в умовах суспільної нестабільності та розгляду основних способів реалізації нею життєвих цінностей у соціумі. Ця проблематика розглядається в контексті діалогу особистості із соціумом: аналізуються як наявні нестабільні умови існування, що породжують виклики для особистості, так і її можливості по-різному відповідати на останні. Суспільну нестабільність розглянуто як системне явище, що складається із 5 підсистем функціонування суспільства: свідомісної (ціннісної), політичної, економічної, соціальної та культурної (гуманітарної). Порушення у функціонуванні однієї чи кількох з них породжує переживання особистістю невизначеності щодо власного і соціального майбутнього, тією чи іншою мірою впливаючи на її способи реалізації життєвих цінностей та цілей. У разі розгляду особистісного виміру явища життєвих стратегій зроблено акцент на важливості контакту особистості із персональним світом в умовах переживання невизначеності щодо власного майбутнього, що, своєю чергою, дозволяє певною мірою стабілізувати життя і займати стосовно нього авторську позицію. Показано наявні протиріччя у підходах у разі аналізу життєвих стратегій та зроблено спробу вирішити їх шляхом зведення розуміння цього поняття до більш загального. Виокремлено 2 типи життєвих стратегій: реактивну та проактивну. Запропоновано визначення обох типів стратегій та зазначено, що вони взаємодоповнюють одна одну. Якщо реактивна життєва стратегія відповідає за адаптацію особистості до соціуму, то проактивна – за неадаптивну активність, що дає можливість особистості реалізувати в процесі побудови життєвого шляху персональні цінності та впливати на соціальне середовище. Також зроблено припущення про зв'язок проактивної життєвої стратегії з просоціальністю та її позитивну роль у стабілізації життя і розвитку як самої особистості, так і суспільства загалом.

Ключові слова: життєві стратегії, суспільна нестабільність, реактивність, проактивність, екзистенція.

The article is dedicated to the problem of building a life path by a person in conditions of social instability and to the consideration of basic ways of his/her realization of life values in society. This issue is considered in the context of a dialogue between the person and society: it analyzes both the existing unstable living conditions that create challenges for the person, and his/her ability to respond differently to the latter. Social instability is seen as a systematic phenomenon that comprises 5 subsystems of functioning of society: conscious (value-related), political, economic, social and cultural (humanitarian). Dysfunction of one or more of them makes a person feel a sense of uncertainty regarding their own and social future, to some extent affecting their ways of realizing life values and goals. When considering a personal dimension of the phenomenon of life strategies, emphasis is placed on the importance of a personal contact with an inner world of personality in the face of uncertainty about their own future, which, in turn, allows to stabilize life and take an author's position on it. The existing contradictions in the approaches in the analysis of life strategies are shown and an attempt is made to solve them by reducing the understanding of this concept to a more general one. There are 2 types of life strategies: reactive and proactive. The definition of both types of life strategies is proposed and it is noted that they complement each other. While the reactive life strategy implies the adaptation of the person to society, the proactive strategy embraces non-adaptive activities, which allows the person to realize personal values in the process of building a life path and influence the social environment. It has also been suggested that proactive life strategy is linked to prosociality and supposed that it plays a positive role in stabilizing the life and development of both the individual and society as a whole.

Key words: life strategies, social instability, reactivity, proactivity, existence.

УДК 159.923:316.37
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.31>

Заїка Р.В.

аспірант лабораторії соціальної психології особистості
Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України

Питання можливостей та способів реалізації особистістю життєвих цінностей задля досягнення задоволеності результатом власного життя є одним з фундаментальних у психологічній науці. Сучасний рівень розвитку суспільства дає людині широкі можливості для самостійного вибору і побудови власного життєвого шляху. Проте широке поле можливостей і свобода вибору особистістю власного життєвого шляху може значно обмежуватися тими процесами, що відбуваються в нашому суспільстві нині. Українське суспільство переживає кризовий стан, що зумовлений низкою подій, як-то: наслідки двох політичних революцій, процес довготривалої гібридної війни, кри-

зові соціальні та економічні наслідки тривалих карантинних обмежень у зв'язку із COVID-19. Низка вчених провели дослідження, в яких було виявлено, що наше суспільство переживає стан аномії та кризи, перебуває у стані нестабільності соціальної структури, значна частина населення перебуває у стані невизначеності цивілізаційно-культурних орієнтацій, відсутності соціальної довіри у надособистісних та міжособистісних відносинах, відсутності соціальної відповідальності, руйнування старої ідентичності та несформованості нової [1; 2; 3]. Тому в таких умовах важливим стає питання: як особистість будує власний життєвий шлях, яким способом реалізує життєві

цінності за допомогою тієї чи іншої життєвої стратегії.

Дослідженням життєвих стратегій займався низка вчених, розглядаючи їх як: вирішення суперечностей між вимогами суспільства і потребою особистості у самореалізації (К.А. Абульханова-Славська, К.Л. Мілютіна), типи орієнтацій особистості у соціумі (К. Хорні), життєвий сценарій (Е. Берн, С. Карпман), соціальні скрипти (Х. Менг), способи діалогічної взаємодії особистості із соціумом (А. Ленгле, В. Франкл), способи реалізації особистістю свободи (Р. Мей, Ж.-П. Сартр, Е. Фромм), життєтворчість особистості (О.Д. Джура, Д.О. Леонт'єв, В.А. Роменець, Т.М. Титаренко, Н.В. Фоміна, А.М. Фомінова, М.О. Щукіна), способи формування особистістю власного майбутнього (М.А. Ляхова, Т.В. Примак, Т.Є. Резнік, Ю.М. Резнік), способи самоздійснення особистості на основі її ціннісних орієнтацій (Є.О. Васіна), спосіб організації життя особистістю в актуальній соціальній та життєвій ситуації (А.О. Волокітіна, Ю.А. Зубок, Ю.В. Мельник, В.І. Чупров).

Незважаючи на всю різноманітність поглядів на сутність життєвих стратегій, ми можемо виокремити їх загальні ознаки та функції, які так чи інакше протекують у різних підходах. Життєві стратегії: 1) визначають життєвий шлях особистості, її майбутнє; 2) передбачають різну міру включення особистості в процес побудови свого життєвого шляху; 3) передбачають пошук особистістю оптимальних шляхів до взаємодії із соціумом, спрямованих на реалізацію життєвих цілей, цінностей, планів, смислів.

Частина дослідників тісно пов'язують життєві стратегії із поняттями суб'єктності, самореалізації, особистісної зрілості (К.А. Абульханова-Славська, А.О. Волокітіна, Ю.А. Зубок, В.І. Чупров), тому наявність стратегії передбачає контроль особистості над власним життям і особистісне зростання. Проте не зовсім зрозуміло, як можна охарактеризувати ті випадки, коли особистість свідомо чи несвідомо вибирає пасивну позицію в процесі побудови власного життєвого шляху. Причиною вибору такої стратегії може виступати не лише відсутність особистісної зрілості чи невміння реалізувати власні цілі та цінності у взаємодії із соціумом. Інколи причиною такої пасивної стратегії може виступати прагматична доцільність чи відсутність ресурсів для проактивної взаємодії із кризовими, нестабільними соціальними умовами існування [12]. За допомогою життєвої стратегії особистість може реалізовувати свій потенціал, особистісно зростати, також життєва стратегія може допомагати людині виживати біологічно у складних життєвих ситуаціях. Тому, на нашу думку, життєві стратегії потрібно розглядати як більш загальне явище,

яке може мати різні варіанти прояву в умовах суспільної нестабільності.

Мета статті – теоретично визначити основні типи життєвих стратегій та їх роль у побудові життєвого шляху особистістю в умовах суспільної нестабільності.

Під життєвою стратегією ми будемо розуміти способи реалізації особистістю життєвих цінностей та цілей. Особистість вибудовує свій життєвий шлях на основі тих цінностей, які засвоює в ході первинної соціалізації у сім'ї [4]. Також особистість у процесі свого розвитку взаємодіє з іншими соціальними групами, які більшою чи меншою мірою впливають на її уявлення про значиме в житті. Проте цінності різних соціальних груп можуть протирічити одна одній, так само і породжувати внутрішній конфлікт у самій особистості. Тому особистість не лише пасивно засвоює цінності соціуму, а й може вибирати те, що значимо для неї в житті (персональні цінності). І вже на основі цих орієнтирів людина вибирає доступні для неї способи втілення ідеального в реальне життя. Тому у разі вивчення життєвих стратегій потрібно розглядати їх як діалогічне явище, що включає у себе взаємодію персонального (особистісного) світу із соціальним.

У реальному житті людина майже завжди стикається з перепонами на шляху до реалізації власних цінностей, чи-то йдеться про конфлікт з цінностями окремої людини або з цінностями, прийнятими у суспільстві загалом. К.А. Абульханова-Славська зазначає, що в радянські часи особистість не мала можливості (за окремими випадками) реалізувати індивідуальні (персональні) життєві цінності (вибір відбувався на користь інших, заохочувалась реактивна поведінка у соціумі), тому індивідуалізм (відстоювання власних цінностей) жорстко карався соціальними санкціями. Соціалізація в ці часи відбувалася за наявності чітких соціальних уявлень про те, яким повинно бути життя соціуму. Життя окремої людини не враховувалося як самоцінне, а розглядалося лише у зв'язку з її соціальним боргом, відповідальністю за соціальне благополуччя і соціалістичне майбутнє. З розпадом радянського устрою людина отримала свободу самостійно формувати життєвий шлях, можливість більше звертати увагу на індивідуальне буття [5]. Проте руйнація визначеності соціального майбутнього до сих пір ще супроводжується кризовими процесами у суспільстві. Тому наше суспільство можна охарактеризувати як нестабільне, оскільки нині, як ми згадували вище, суспільство перебуває на межі між зруйнованими старими і несформованими новими орієнтирами життя соціуму. Політичні революції, фінансова криза, гібридна війна, ціннісні протиріччя між окремими регіонами нашої країни також привносять поки що більше нестабільності в життя суспільства загалом.

Суспільна нестабільність з точки зору системного підходу визначається як порушення у функціонуванні однієї із підсистем суспільного управління – свідомісної (ціннісної), політичної, економічної, соціальної та культурної (гуманітарної). Елементи суспільної системи знаходяться в ієрархічному підпорядкуванні, тому від стану окремої підсистеми залежить загальний стан життя суспільства [6]. Також суспільна нестабільність визначається як кризовий період у житті суспільства, коли цінності попередніх поколінь втрачають свою актуальність, критерії нормальної поведінки стають менш зрозумілими, що породжує конфлікти між поколіннями [1]. У таких умовах особистість переживає стан тривоги внаслідок втрати визначеності власного майбутнього, втрати ціннісних орієнтирів, нечіткості соціальних норм. Також люди переживають кризу ідентичності та відсутність відчуття власного впливу на життя суспільства. У такий період може ставитися людиною під сумнів постійність і безперервність буття, відбувається дестабілізація уявлень про навколишній світ. Втрата можливості передбачувати майбутнє ускладнює можливість для осмисленого життя окремої людини та реалізації нею власних життєвих цілей [2]. Підсумовуючи вищесказане, ми можемо визначити суспільну нестабільність як такі кризові процеси у функціонуванні суспільної системи, що породжують переживання окремою людиною стану невизначеності щодо власного майбутнього.

Розглянувши складники явища суспільної нестабільності та його вплив на особистість, варто перейти від соціальних умов існування (зовнішнього світу) до персонального виміру буття, можливостей окремої людини впливати на власне майбутнє. Кризові процеси у суспільстві породжують переживання стресу в окремих людей, тому особистість використовує копінг-стратегії або копінг-реакції як спосіб подолання стресових переживань, вирішення проблем і завдань, пов'язаних із ситуацією, що їх породила. Проте копінги відображають лише неперсональну відповідь (реакцію) на стресову ситуацію та не враховують цілісний процес побудови життєвого шляху особистістю, її персональний діалог із зовнішнім світом [7]. Тому важливіше розглянути життєвий шлях загалом, який хоч і складається із низки ситуацій, проте має якісно іншу характеристику. Можна припустити, що копінг-стратегія може бути складником життєвої стратегії або мати схожі характеристики (якщо людина перманентно орієнтована на зменшення переживання напруги від стресу в актуальних чи потенційних ситуаціях). Проте на основі розгляду копінг-стратегій ми не можемо говорити про зміст і якість життя, тоді як життєві стратегії більш цілісно відобража-

ють життєвий шлях особистості з огляду на такі прояви особистості, як: її прагнення до самореалізації та переживання наповненості життя сенсом (К.А. Абульханова-Славська, М.А. Ляхова, Т.Є. Резнік, Ю.М. Резнік).

Оскільки особистість в умовах суспільної нестабільності стикається з перепонами до реалізації власних життєвих цінностей, то постає питання того, які можливості (способи) існують для їх реалізації. У сучасній психології виділяються 2 основні способи діалогу (взаємодії) особистості із зовнішнім (соціальним) світом: реактивний та проактивний [8].

Реактивний спосіб взаємодії передбачає адаптацію особистості до наявних умов життя з мінімальною кількістю витрачених на цей процес ресурсів. У ході реактивної взаємодії поведінка особистості детермінована переважно зовнішніми, ситуативними чинниками та її орієнтацією на загальноприйняті у соціумі традиційні цінності [8; 12]. Завдяки реактивній життєвій стратегії людина значно економить час і психічні ресурси в ході повсякденної взаємодії із соціальним оточенням, що є необхідною умовою для виживання і переживання передбачуваності і послідовності подій власного життя. Повсякденне соціальне життя переважно сповнене стереотипними ситуаціями починаючи від грудного вигодовування, закінчуючи традиціями весільної церемонії, де наші реакції вже закладені в процесі соціалізації [9]. Отже, ми можемо визначити реактивну життєву стратегію особистості як такий спосіб реалізації нею життєвих цінностей та цілей, що визначається цінностями соціального оточення та спрямований на мінімізацію витрат ресурсів у процесі адаптації до наявних умов життя.

Хоча реактивна життєва стратегія допомагає людині адаптуватися до наявних умов життя у соціумі, проте вона має свої обмеження. Орієнтація лише на зовнішні вимоги не враховує персональний вимір людського існування, завдяки якому формується неповторна картина життєвого шляху особистості та відбувається розвиток суспільства. Хоча опора на минулий досвід, можливо, ще допомагає людині виживати, проте стає непродуктивною стратегією для її самореалізації та осмисленого життя, проживання нею екзистенції. У такому разі актуальності набуває протилежна життєва стратегія – проактивна.

Проактивність та проактивний спосіб взаємодії особистості із зовнішнім світом вивчалися вченими в контексті: свободи і відповідальності особистості за реалізацію смислу життя (К. Кольбе, А. Ленгле, Д.О. Леонтьєв, Е. Лукас, Р. Мей, В. Франкл), інтернального локусу контролю (Дж. Роттер), самоефективності (А. Бандура), самоактуалізації особистості (К. Роджерс, А. Маслоу), пропріуму (Г. Олпорт), проактивною панувальною

поведінки (Є.С. Старченкова), суб'єктності (С.Л. Рубінштейн), проактивних копінг-стратегій (Lisa G. Aspinwall, Lisa Fiksenbaum, O.I. Єрзін, Esther R. Greenglass, Yiqun Gan, Miao Miao, Lei Zheng), надситуативної активності особистості (B.I. Аснін, В.А. Петровський), проактивної адаптації особистості (Л.М. Коробка), проактивної поведінки особистості (O.I. Єрзін), неадаптивного типу активності особистості (O.Г. Асмолов).

Проактивний спосіб взаємодії особистості із зовнішнім світом допомагає їй протистояти несприятливим або нестабільним умовам життя, впливати на них і певною мірою їх формувати. Така стратегія стає можливою в разі, якщо особистість усвідомлює власні (персональні) цінності, у протилежному випадку така стратегія буде скоріше просто самоцільним бунтом. Емпіричне дослідження також показує важливість таких особистісних предикторів проактивної поведінки, як: усвідомленість дій, прогнозування наслідків поведінки, внутрішній локус контролю, спонтанність, автономія в прийнятті рішень, метамотивація та внутрішня детермінація поведінки [10]. У цьому ж дослідженні було виділено 2 види спрямованості проактивної поведінки: антисоціальну (деструктивну) і просоціальну (конструктивну проактивність). Тому проактивна поведінка не завжди означає, що людина здійснює особистісний вчинок, який спрямований на розвиток і благополуччя інших людей.

Проте якщо розглядати проактивну життєву стратегію як процес реалізації людиною персональних цінностей, то тут уже не йдеться про асоціальну спрямованість. Згідно з екзистенційною теорією Person, духовне несвідоме є справжньою сутністю людини, контакт з якою допомагає їй максимально сповнити (реалізувати) власну екзистенцію. А. Ленгле зазначає, що чим ближче людина знаходиться в діалозі з власною сутністю, тим більш людиною вона стає [11]. Стаючи собою, людина допомагає іншим встановити контакт із власним персональним, що конструктивно впливає на життя окремої людини і розвиток самого суспільства на локальному рівні.

Спираючись на вищесказане, ми можемо визначити проактивну життєву стратегію як процес реалізації особистістю персональних життєвих цінностей та цілей, що ґрунтується на здатності людини впливати на соціальні умови життя. Завдяки проактивним життєвим стратегіям особистість може більш автентично (персонально) взаємодіяти з іншими людьми, знаходячи нові способи вирішення протиріч між соціальним тиском та власним прагненням сповнити (реалізувати) екзистенцію. Такий вид стратегій спрямований на зміну людиною як власного життя, так і сталих норм взаємодії з оточенням, або навіть зміну

соціального порядку на краще, що допомагає особистості вносити персональний вимір у соціальне буття.

Проте варто зазначити, що не менш важливим аспектом у темі проактивних стратегій є ефективність їх реалізації для адаптації особистості до соціальних умов існування. Так, у дослідженні Л.М. Коробки було показано, що використання проактивних стратегій може в окремих випадках призводити до виснаження особистісних ресурсів, це, своєю чергою, спонукає особистість повернутися до реактивної стратегії задля відновлення та збереження останніх [12]. Тому ми можемо говорити, що в процесі побудови життєвого шляху особистість має гнучко використовувати обидва типи стратегій, залежно від конкретної ситуації та можливостей самої особистості реалізовувати персональні життєві цінності.

В умовах суспільної нестабільності процес реалізації життєвих цінностей особистістю значно ускладнюється, оскільки такі умови створюють невизначеність у сприйнятті особистістю власного майбутнього. Тому у разі побудови життєвого шляху набуває значення діалогічна взаємодія особистості із персональним виміром буття, що включає у себе розуміння власних життєвих цінностей та здатність до їх реалізації у соціумі. Життєві стратегії ми визначаємо як способи реалізації особистістю життєвих цілей та цінностей. Останні потрібно розглядати діалогічно, враховуючи взаємодію об'єктивних умов життя із самою особистістю, її ресурсами та цінностями. Виділено дві протилежні по змісту життєві стратегії: реактивну та проактивну. Реактивна життєва стратегія спрямована на збереження стабільності життя за рахунок задоволення базових потреб, тоді як проактивна спрямована на зміну об'єктивних умов існування для розвитку як самої особистості, так і суспільства загалом. Тому можемо зробити висновок, що для підвищення якості життя особистості важливою є гнучкість у процесі взаємодії із соціумом. Це означає, що як реактивна, так і проактивна життєві стратегії доцільні залежно від завдання, яке ставить перед людиною конкретна ситуація, та ресурсів і цінностей самої особистості. Перспективою подальших досліджень буде з'ясування інших характерних особливостей життєвих стратегій особистості в умовах суспільної нестабільності, які тією чи іншою мірою допомагають особистості вибудувати автентичний життєвий шлях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Соціальна регуляція поведінки в умовах суспільної нестабільності / ред. О. Злобіна. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2013. 320 с.
2. Уварова С.Г. Сучасне суспільство у вимірі перманентної кризовості. *Науковий вісник Херсонського*

державного університету. Серія: Психологічні науки. 2015. Т. 2, № 1. С. 113–119

3. Стан сучасного українського суспільства: цивілізаційний вимір / ред. М. Шульга. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2017. 198 с.

4. Васина Е.А. Изучение жизненных стратегий с помощью методики «Пословицы». *Интерактивная наука*, 2018. № 11 (33), с. 8–12. URL: <https://doi.org/10.21661/r-473959> (дата звернення: 03.06.2021).

5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991.

6. Руденко О. Моделі-підходи до аналізу поняття «суспільна стабільність». *Державне управління та місцеве самоврядування* : зб. наук. пр. Дніпропетровськ, 2009. Вип. 1 (1). С. 22–33.

7. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций. Москва : Генезис, 2016.

8. Ерзин А.И., Епанчицева Г.А. Понятие проактивности в современной психологии. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2013. Т. 6, № 1. С. 79–83.

9. Hongdang Meng. Social Script Theory and Cross-Cultural Communication. *Intercultural Communication Studies*. 2008. XVII. P. 132–138.

10. Ерзин А.И., Антохин Е.Ю. Апробация методики диагностики проактивности в клинических выборках. *Психология и психотехника*. 2015. № 5(80). С. 493–500.

11. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. Москва : Генезис, 2017.

12. Коробка Л.М. Психологічні стратегії як засоби реалізації індивідуальної і колективної адаптації до наслідків воєнного конфлікту. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. № 41. С. 46–56.

ОСОБЛИВОСТІ АПРОБАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

PECULIARITIES OF APPROBATION OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF REFLECTIVE COMPETENCE OF APPLICANTS OF HIGHER PEDAGOGY

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей апробації соціально-психологічної технології розвитку рефлексивної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти. Визначено особливості феномена рефлексії. Проаналізовано специфіку поняття «рефлексивна культура». З'ясовано особливості рефлексивної культури педагога. Визначено специфіку поняття «рефлексивна компетентність». Представлено результати апробації соціально-психологічної технології «Розвиток рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах» (автори: О. Мерзон, І. Нургатіна, Г. Бекхаєва) на вибірці 152 студентів (79 жінок і 73 чоловіків) педагогічних спеціальностей 1-го та 2-го курсів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. У дослідженні використано емпіричні методи: опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» А. Лазукіна, в адаптації Н. Каліної; опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна; анкету, спрямовану на дослідження ефективності соціально-психологічної технології розвитку рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах; методику «Визначення рівня розвитку рефлексивності» (автор А. Карпов); методику вимірювання комунікативної та соціальної компетентності (автор В. Куніцина). Емпірично встановлено, що соціально-психологічна технологія «Розвиток рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах» характеризується такими критеріями ефективності: розвиток рефлексивності, розвиток креативності, розвиток активних соціальних контактів, розвиток гнучкості в спілкуванні, розвиток себе, розвиток досягнень, розвиток духовного задоволення, розвиток пізнавальних інтересів, підвищення можливостей творчого застосування інновацій у власному досвіді, розвиток психологічної готовності до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань, розвиток комунікативної компетентності, розвиток соціальної компетентності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна культура, рефлексивна компетентність, розвиток, вища педагогічна освіта.

The article presents the results of theoretical and empirical research of the peculiarities of approbation of social and psychological technology of development of reflexive competence of applicants for higher pedagogical education. The peculiarities of the phenomenon of reflection are determined. The specifics of the concept of "reflexive culture" are analyzed. The peculiarities of the reflective culture of the teacher are clarified. The specifics of the concept of "reflexive competence" are defined. The results of approbation of social and psychological technology "Development of reflective competence of a teacher in modern conditions" (authors: O. Merzon, I. Nurgatina, G. Bekhaeva) on a sample of 152 students (79 women and 73 men) of pedagogical specialties of the 1st and 2nd courses of the National Pedagogical University named after M. Drahomanov are presented. In the study empirical methods are used: questionnaire "Diagnosis of self-actualization of personality" by A.V. Lazukin, adapted by N. Kalina; I. Senin's questionnaire of terminal values; a questionnaire aimed at studying the effectiveness of socio-psychological technology for the development of reflective competence of teachers in modern conditions; method "Determination of the level of development of reflexivity" (author A. Karpov); methods of measuring communicative and social competence (author V. Kunitsyna). It is empirically established that the socio-psychological technology "Development of reflective competence of teachers in modern conditions" is characterized by the following efficiency criteria: development of reflexivity, development of creativity, development of active social contacts, development of flexibility in communication, development of self, development of achievements, development of spiritual pleasure. interests, increasing the opportunities for creative application of innovations in their own experience, the development of psychological readiness for dialogue and involvement in the collective discussion of certain issues, the development of communicative competence, the development of social competence.

Key words: reflection, reflective culture, reflective competence, development, higher pedagogical education.

УДК 159. 9. 072: 316.62
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.32>

Кравчук С.Л.

к.психол.н., доцент,
старший науковий співробітник
лабораторії психології спілкування
Інститут соціальної та політичної
психології Національної академії
педагогічних наук України

У зв'язку з упровадженням освітньої реформи у сфері загальної середньої освіти набуває все більшої актуальності проблема розвитку рефлексивної культури студентів педагогічних спеціальностей. Особистісна рефлексивна культура є важливою умовою партнерської взаємодії учасників процесу реформування. Саме тому проблема розвитку особистісної рефлексивної культури, зокрема рефлексивної компетентності, у здобувачів

вищої педагогічної освіти як учасників процесу реформування освіти набуває все більшої актуальності та практичної значущості. Особливе значення в цьому контексті має апробація соціально-психологічної технології «Розвиток рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах» (автори: О. Мерзон, І. Нургатіна, Г. Бекхаєва).

Мета статті – проаналізувати особливості апробації соціально-психологічної технології

«Розвиток рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах».

Вагомий внесок у розробку проблеми дослідження особливостей рефлексивної культури здійснив учений В. Лепський [5], який розглядає рефлексивну культуру як систему способів організації рефлексії, що створені й функціонують передусім на інтелектуальних і ціннісних засадах. Розглядаючи феномен рефлексивної культури, В. Лепський виокремлює такі якісні його показники: здатність і готовність її носіїв діяти в ситуаціях із високою мірою невизначеності; гнучкість у прийнятті рішень; готовність до пошуку шляхів вирішення творчих завдань у кризових ситуаціях; здатність переосмислювати стереотипи власного досвіду; можливість адекватно ситуації реалізовувати особистісні, комунікативні й інтелектуальні якості [5].

Дослідниця М. Лук'янова [6] висловлює думку, що рефлексивну культуру доцільно розглядати як психологічний феномен, що має такі компоненти: здатність творчо осмислювати й вирішувати проблемні ситуації, виходити з внутрішніх конфліктних станів, уміння набувати нових смислів і цінностей, вступати в нові нестандартні комунікативні системи, планувати власну діяльність і керувати нею. На думку вченої, рефлексивна культура передбачає здатність на основі вільного вибору та відповідальності за нього здійснювати самодіагностику з метою самопізнання, саморозвитку і творчого перетворення власної діяльності.

На окрему увагу заслуговує точка зору В. Сластьоніна [10], згідно з якою, рефлексивна культура поєднує в собі сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення й пересмислення суб'єктом власної життєдіяльності. Учений В. Сластьонін зазначає, що рефлексивна культура характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості та професійної компетентності, соціально та професійно обумовлених способів усвідомлення й переосмислення змісту професійної діяльності.

Нам особливо імponує підхід до рефлексивної культури дослідників С. Немченко й О. Голік, згідно з якими рефлексивна культура є акмеологічним інваріантом професіоналізму особистості та проявляється як готовність усвідомлювати і здатність переосмислювати й творчо перетворювати особистий і професійний досвід, пластично й конструктивно інтегрувати породжені внаслідок цього інновації в систему власної діяльності, на цій основі досягати високої стабільної ефективності діяльності, а також здійснювати активний акмеорієнтований саморозвиток [7].

На окрему увагу заслуговують особливості рефлексивної культури педагога.

Учений К. Павелків [8] указує, що рефлексивна культура вчителя характеризується осо-

бистісним внеском в організацію особистісного та професійного зростання, потребою у вільному виборі змісту діяльності, способів його розширення й поглиблення.

Дослідник В. Єлісєєв [4] уважає, що рефлексивну культуру педагога доцільно визначити як психологічне новоутворення, властиве природі творчої педагогічної праці, як системоутворювальний чинник професіоналізму, що характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, які забезпечують усвідомлення й переосмислення змісту педагогічної діяльності, як механізм подолання стереотипів особистісного зростання та діяльності шляхом їх переосмислення й висунення інновацій, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань.

Згідно з М. Лук'яною, розвиток рефлексивної культури як інтегральної якості особистості полягає в активізації таких динамічних компонентів, як рефлексивна готовність, рефлексивна компетентність, рефлексивно-творчий потенціал і рефлексивна здатність [6]. Учена зазначає, що рівень розвитку рефлексивної культури особистості виявляється в глибині переосмислення власного досвіду, ступеня готовності до планування своєї діяльності.

Важливим компонентом рефлексивної культури вчителів є їх рефлексивна компетентність.

На думку А. Гурєєва, рефлексивна компетентність пов'язує всі складники професійної компетентності майбутнього фахівця [2]. Ю. Бабаян зазначає, що рефлексивна компетентність є професійною якістю особистості фахівця, яка покликана ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси [1].

Вагомий внесок у розробку проблеми рефлексивної компетентності здійснив С. Степанов [11]. Дослідник розглядає рефлексивну компетентність як професійну якість особистості, яка дає змогу ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [11].

А. Деркач визначає рефлексивну компетентність як метапоняття, тобто метакомпетентність, яка за допомогою рефлексії забезпечує своєчасну корекцію та розвиток інших ключових компетентностей особистості [3].

Н. Цирельчук розглядає рефлексивну компетентність як метакомпетентність, що розвивається за допомогою мислення, свідомості, самосвідомості, самовизначення, самоактуалізації, самореалізації [12].

На окрему увагу заслуговують дослідження О. Савченко, на думку якої рефлексивну

компетентність доцільно розглядати як багатоврівневий структурний компонент рефлексивного досвіду, що формується й розвивається в ході рефлексивної активності суб'єкта [9]. Згідно з О. Савченко, рефлексивна компетентність включає такі компоненти: інформаційні, інструментальні, ціннісно-мотиваційні й поведінкові. Досить цікавою є точка зору О. Савченко, що елементи системи рефлексивної компетентності забезпечують організацію рефлексивної активності на трьох рівнях: когнітивному, метакогнітивному й особистісному. Науковиця виокремлює такі основні рефлексивні завдання на самодетермінацію, самопізнання, самовизначення, самопроекування та самоздійснення.

О. Мерзон (Merzon), І. Нургатіна (Nurgatina) та Г. Бекхаєва (Bakhayeva) запропонували технологію розвитку рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах, основу якої становлять особистісно-орієнтований, інтегративний і проектний підходи [13].

У процесі розвитку рефлексивної компетентності вчителя О. Мерзон (Merzon), І. Нургатіна (Nurgatina) та Г. Бекхаєва (Bakhayeva) [13] виокремлюють такі стратегії навчання:

- використання інтерактивних методів навчання, а саме: ділових і рольових ігор, групових дискусій, методу круглого столу, методу аналізу конкретних практичних ситуацій тощо;
- моделювання педагогічних ситуацій;
- побудову рефлексивних випадків;
- аналіз типових і нетипових проблемних ситуацій.

Протягом вересня 2020 року – червня 2021 року ми здійснювали апробацію соціально-психологічної технології розвитку рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах. Ця технологія запропонована О. Мерзон (Merzon), І. Нургатіною (Nurgatina) та Г. Бекхаєвою (Bakhayeva) [13].

Апробація технології здійснювалася нами у два етапи.

Перший етап апробації цієї технології здійснювався нами протягом вересня-листопада 2020 року на семінарсько-практичних заняттях методом групових дискусій стосовно ключових аспектів технології в дистанційній формі на платформі zoom зі здобувачами вищої педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Другий етап апробації даної технології здійснювався нами протягом квітня-червня 2021 року на семінарсько-практичних заняттях зі здобувачами вищої педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

У дослідженні взяли участь 152 студенти (79 жінок і 73 чоловіків) педагогічних спеціальностей 1-го та 2-го курсів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Нами використано такі емпіричні методи: 1) опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної; 2) опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна; 3) анкета, спрямована на дослідження ефективності соціально-психологічної технології розвитку рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах; 4) методика «Визначення рівня розвитку рефлексивності» (автор А. Карпов); 5) методика вимірювання комунікативної та соціальної компетентності (автор В. Куніцина).

Нами сформовано дві групи учасників дослідження:

1 група – експериментальна – студенти педагогічних спеціальностей, яким була запропонована соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної компетентності (76 осіб: 38 жінок і 38 чоловіків);

2 група – контрольна – студенти педагогічних спеціальностей, яким не пропонувалася соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної компетентності (76 осіб: 39 жінок і 37 чоловіків).

На основі Т-критерія Вілкоксона в досліджуваних експериментальній групі виявлено значущі відмінності до й після проходження соціально-психологічної технології розвитку рефлексивної компетентності в таких показниках, як рефлексивність (на рівні значущості $p < 0,05$), креативність (на рівні значущості $p < 0,05$), активні соціальні контакти (на рівні значущості $p < 0,01$), гнучкість у спілкуванні (на рівні значущості $p < 0,01$), розвиток себе (на рівні значущості $p < 0,05$), досягнення (на рівні значущості $p < 0,05$), духовне задоволення (на рівні значущості $p < 0,01$), розвиток пізнавальних інтересів (на рівні значущості $p < 0,05$), можливість творчого застосування інновацій у власному досвіді (на рівні значущості $p < 0,05$), психологічна готовність до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань (на рівні значущості $p < 0,05$), комунікативна компетентність (на рівні значущості $p < 0,01$), соціальна компетентність (на рівні значущості $p < 0,05$). Емпірично встановлено, що після експериментального впливу – проходження технології – ці показники зросли на значущому рівні.

Учасники контрольної групи не проходили соціально-психологічну технологію розвитку рефлексивної компетентності.

На основі Т-критерія Вілкоксона в досліджуваних контрольній групі не виявлено значущих відмінностей ($p > 0,05$) між початковим і підсумковим вимірами таких показників, як рефлексивність, креативність, активні соціальні контакти, гнучкість у спілкуванні, розвиток себе, досягнення, духовне задоволення, розвиток пізнавальних інтересів, можливість творчого застосування інновацій у власному

досвіді, психологічна готовність до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань, комунікативна компетентність, соціальна компетентність.

На основі U-критерія Манна-Уїтні ми виявили значущі відмінності між учасниками експериментальної групи та контрольної груп за підсумковими вимірами таких показників, як рефлексивність (на рівні значущості $p < 0,01$), креативність (на рівні значущості $p < 0,01$), активні соціальні контакти (на рівні значущості $p < 0,01$), гнучкість у спілкуванні (на рівні значущості $p < 0,01$), розвиток себе (на рівні значущості $p < 0,01$), досягнення (на рівні значущості $p < 0,05$), духовне задоволення (на рівні значущості $p < 0,01$), розвиток пізнавальних інтересів (на рівні значущості $p < 0,01$), можливість творчого застосування інновацій у власному досвіді (на рівні значущості $p < 0,01$), психологічна готовність до діалогу та залучення до колективного обговорення певних питань (на рівні значущості $p < 0,01$), комунікативна компетентність (на рівні значущості $p < 0,01$), соціальна компетентність (на рівні значущості $p < 0,01$).

Так, емпірично виявлено, що в учасників експериментальної групи, які проходили соціально-психологічну технологію розвитку рефлексивної компетентності, ці показники після проходження технології більш виражені порівняно з підсумковим тестуванням по контрольній групі, учасники якої не проходили соціально-психологічну технологію розвитку рефлексивної компетентності.

На нашу думку, ця технологія сприятиме розвитку гуманістично-орієнтованого характеру взаємодії учасників спілкування, формуванню пізнавальної мотивації, новизні досвіду та характеризується оптимальністю й результативністю.

Таким чином, соціально-психологічна технологія розвитку рефлексивної культури «Розвиток рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах» (Development of reflective competence of a teacher in modern conditions) (автори: О. Мерзон (Merzon), І. Нургатіна (Nurgatina), Г. Бекхаєва (Bakhayeva)) характеризується такими критеріями ефективності, як розвиток рефлексивності, розвиток креативності, розвиток активних соціальних контактів, розвиток гнучкості в спілкуванні, розвиток себе, розвиток досягнень, розвиток духовного задоволення, розвиток пізнавальних інтересів, підвищення можливостей творчого застосування інновацій у власному досвіді, розвиток психологічної готовності до діалогу та залучення до колективного обговорення певних

питань, розвиток комунікативної компетентності, розвиток соціальної компетентності.

Перспективу дослідження вбачаємо в розробці соціально-психологічної технології розвитку рефлексивної культури здобувачів вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабаян Ю.О. Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя* : науковий посібник / за заг. ред. професора С.І. Якименко. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. С. 231–266.
2. Гуреев А.П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога в системе формирования самооценочной деятельности будущих учителей : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2001. 19 с.
3. Деркач А.А., Сайко Э.В. Субъектность субъекта в его самоощущении. *Мир психологии*. 2008. № 3. С. 205–219.
4. Елисеев В.К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Москва : Московский госуд. пед. университет, 2005. 42 с.
5. Лепский В.Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. Москва : Когито-Центр, 2010. 255 с.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. Москва : ТЦ Сфера, 2004. 144 с.
7. Немченко С.Г., Голік О.Б. Рефлексивна культура : колективна монографія. Riga : LAP Lambert Academic Publishing, 2018. 200 с.
8. Павелків К.М. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». 2010. Вип. 14. С. 214–222.
9. Савченко О.В. Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Вип. 1 (1). С. 98–105.
10. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
11. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.
12. Цырельчук Н.А., Цырельчук И.Н., Цырельчук Н.Н. Рефлексивное управление : монографія. Москва : МГВРК, 2008. 512 с.
13. Merzon E., Nurgatina I., Bakhayeva G. The Technology of Teacher Reflexive Competence Development in Modern. *Review of European Studies*. 2015. Vol. 7 (4). P. 112–117.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ
СУЧАСНОЇ ЕМІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВSOCIO-PSYCHOLOGICAL CAUSES
OF MODERN EMIGRATION OF UKRAINIANS

У статті представлено результати теоретико-аналітичного висвітлення й емпірико-практичного дослідження соціальних передумов і психологічних причин еміграції українців. Мета: на підставі результатів емпірико-практичного дослідження висвітлити особливості міграційної поведінки та соціально-психологічні причини еміграції сучасних українців. Методи: анкета міграційної готовності й ціннісно-життєвих орієнтирів сучасних українців; для вивчення психологічної готовності до міграції ми застосували принципи та методи експертної оцінки відповідей наших респондентів – юнаків і дівчат.

Результати: міграційна готовність – це психологічне новоутворення, яке в змістовому плані являє собою спрямовану активність, установку на добровільну зміну місця проживання. Міграційна готовність має комплексну детермінацію, тобто джерело міграційної готовності не може бути тільки внутрішнім або тільки зовнішнім. Під міграційними настроями ми маємо на увазі сукупність орієнтацій і мотивів агента, що пов'язані з його бажанням виїзду за кордон з різною метою. У межах дослідження ми розглядаємо еміграційні настрої як компонент міграційної готовності сучасного юнацтва в контексті передумов потенційної (можливої) еміграції. Висновки. Отримані результати вказують на зневіру, розчарування, відсутність бачення власних перспектив у країні, що, безумовно, суттєво впливає на формування міграційної готовності. Можна з упевненістю сказати, що міграційні настрої поширені серед української молоді. Елементами міграційної готовності є як зовнішні (основними з яких є економіка, безпека, матеріальний стан), так і внутрішні (особливості суб'єктивного образу світу респондентів, їхні ціннісні та моральні орієнтації, прагнення до самореалізації) причини. Ключовими мотивами міграції сьогодні є низький рівень доходів і соціально-економічні чинники. Відповідно, мова йде про те, що не задовольняє в Україні: низький рівень доходів, нестабільна політична ситуація й неможливість реалізації свого професійного досвіду.

Ключові слова: міграційна готовність,

міграційні настрої, міграційна поведінка, ціннісно-життєві орієнтири школярів.

The article presents the results of theoretical and analytical coverage and empirical and practical study of social preconditions and psychological causes of emigration of Ukrainians. Purpose: based on the results of empirical and practical research to highlight the peculiarities of migration behavior and socio-psychological causes of emigration of modern Ukrainians. Methods: questionnaire of migration readiness and values of life of modern Ukrainians; to study the psychological readiness for migration, we used the principles and methods of expert assessment of the responses of our respondents – boys and girls. Results: migration readiness is a psychological neoplasm, which in terms of content is a directed activity, an attitude to a voluntary change of residence. Migration readiness has a complex determination, ie the source of migration readiness cannot be only internal or only external. By migratory attitudes, we mean a set of orientations and motives of the agent, which are related to his desire to go abroad for different purposes. In our study, we consider emigration sentiment as a component of the migration readiness of modern youth in the context of the preconditions of potential (possible) emigration. Conclusions: The obtained results indicate despair, frustration, lack of vision of one's own prospects in the country, which, of course, significantly affects the formation of migration readiness. It is safe to say that migratory sentiments are widespread among Ukrainian youth. Elements of migration readiness are both external causes (the main of which are: economy, security, financial situation) and internal (features of the subjective image of the world of respondents, their values and moral orientations, the desire for self-realization). The key motives for migration at the moment are low incomes and socio-economic factors. Accordingly, it is about what is not satisfactory in Ukraine: low income, unstable political situation and the inability to implement their professional experience.

Key words: migration readiness, migration moods, migration behavior, values and life guidelines for schoolchildren.

УДК 159.9.072
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.33>

Срібна О.В.

orcid.org/0000-0002-1473-9506

к.психол.н.,

доцент кафедри безпеки польотів
факультету льотної експлуатації
та обслуговування повітряного руху
Льотна академія

Національного авіаційного університету

Сучасний розвиток української держави визначається як період трансформаційних процесів, пошуку власного шляху розвитку та зміни цінностей. Криза традиційних ціннісних орієнтацій особливо яскраво проявляється у сфері праці, ставленні до роботи. Так, в умовах сьогодення не «спрацьовують» колективістські ідеали, стала непрестижною низка професій, які поважали раніше та вважали суспільно корисними; змінилося ставлення до своєї батьківщини: зараз молодь бажає навчатися, працювати, а то й переїхати на постійне проживання до іншої країни.

Міграційна поведінка має серйозні соціальні наслідки, які необхідно враховувати й прогнозувати. Ми вважаємо важливим здійснення психологічного аналізу її механізмів, рушійних сил і факторів. Серед можливих факторів, які впливають на міграційну поведінку особистості, ми можемо виділити формування міграційної готовності серед юнаків і трансформацію цінних орієнтацій сучасного суспільства.

Виступаючи, на нашу думку, ключовим елементом системи міграційних процесів і вводячи до структури міграційної поведінки, тобто суб'єктивного виміру міграції, еміграційні

настрої донині не привернули значної уваги сучасних дослідників. Частково цей феномен присутній у несистемних та ескізних роботах з міграційної тематики, а також у роботах Л. Орбан-Лембрик [2, с. 4].

У межах дослідження ми розглядаємо еміграційні настрої як компонент міграційної готовності сучасного юнацтва в контексті передумов потенційної (можливої) еміграції. При цьому зазначимо, що останні далеко не завжди призводять до виїзду з країни.

Спираючись на досвід концептуалізації міграційних процесів, ми можемо схарактеризувати дослідницьке поле еміграційних настроїв у структурному сенсі так (якщо підходити до еміграційних настроїв як до системного, комплексного явища):

1. Багаторівневий аналіз ситуацій/контекстів, у яких відбувається формування еміграційних настроїв. Це означає, що на метарівні цими контекстами є процеси глобалізації, світова економічна криза, актуалізація туристичних практик, інформатизація та інтернетизація соціального простору; на макро- й мезорівнях – процеси соціокультурної трансформації українського суспільства, зміни інститутів влади, темпів економічного зростання, інституційні зміни та структурні зрушення в соціально-груповій і професійній системі нашого суспільства; на мікрорівні – зміна системи цінностей, зразків поведінки, моделей ідентифікації акторів, емоційний та інтелектуальний фон (характерний будь-якому агенту як особистості) формування еміграційних настроїв, а також структура та специфіка повсякденності [1, с. 101].

2. Дослідження специфіки суб'єктів еміграційних настроїв. Тут центром уваги має стати сучасне українське юнацтво як соціокультурна спільнота, резерв інтелектуальної еліти суспільства, інтелігенції. Суб'єкт – орієнтоване дослідження передбачає також урахування стилів життя, повсякденних практик, специфіки економічного та соціального статусу школярів і студентства. Тобто в загальному вигляді (безвідносно до дослідження) суб'єктна орієнтованість дослідження еміграційних настроїв означає розкриття й пояснення процесів формування та існування еміграційної суб'єктності як феномена, її детермінантів, проявів і наслідків. Це передбачає в тому числі й аналіз структури внутрішніх детермінант діяльності суб'єктів еміграційних настроїв (вивчення цінностей, моральних позицій, зразків поведінки, моделей ідентифікації, мотивів).

3. Дослідження мотивів еміграційних настроїв. Слідом за О. Рибаківським [3, с. 173–179] ми пропонуємо, як уже зазначалося вище, диференціювати фактори на об'єктивні (наприклад, рівень життя, матеріальне становище студента та його сім'ї,

фах навчання тощо) і суб'єктивні – елементи внутрішнього світу суб'єкта, які актуалізують у його свідомості потребу та бажання до еміграції (наприклад, моральні позиції юнаків, ціннісні орієнтації, професійні плани).

4. Дослідження хронологічного зв'язку «еміграційні настрої – установки – дії» (реальний виїзд за кордон), тобто трансформації когнітивно-емоційного феномена у феномен соціальний, екстерналізований, об'єктивований. Вагоме значення для вивчення закономірностей формування еміграційної поведінки має з'ясування особливостей прийняття рішення про виїзд за кордон.

Міграція як важливе соціально-економічне явище в сучасному суспільстві має внутрішні підстави й різноманітні зовнішні прояви. При цьому важливу роль відіграють рівень домагань індивіда, його здатність задовольняти свої потреби тощо.

Отже, на процес міграції впливають різноманітні чинники: психологічні, моральні, соціальні тощо. Спочатку відбувається загощення причин, що спонукають людину до міграції, під дією зовнішніх або внутрішніх чинників. Далі послідовно розгортаються етапи міграції: формування мотиву, пошук оптимального рішення, дії, зміни, реакція та вплив мешканців нового місця переселення на дії мігранта.

Вивчення феномена міграції в сучасному соціальному контексті, незважаючи на його актуальність, часто має лейтмотивом лише інструментальні дослідницькі завдання, що призводить до несистематичного характеру наукового пошуку, безумовно, цікавого й іноді евристичного, але не такого, що може призвести до конструювання універсальної схеми дослідження міграції. У цьому сенсі О. Ровенчак [4, с. 125, 129], розглядаючи міжнародну міграцію крізь призму її причин і наслідків, відзначає, що в науковій літературі міжнародна міграція здебільшого розглядається або як причина, або як наслідок певних змін у соціальній, культурній чи особистісній площині, проте її причини та наслідки зазвичай не класифікуються за критеріями цих площин. У зв'язку з цим цікавою видається думка Т. Юдіної, яка відзначає, що в сучасному дискурсі недостатньо враховується роль міграції як потужного чинника соціальної динаміки сучасного суспільства, розвитку економічних, політичних, соціокультурних процесів [5, с. 272].

Тобто системна інкорпорованість міграції як сучасного елементу відтворення все більш відкритих соціальних систем, як усе більш диференційованого феномена, що вже сформував цілий спектр явищ сфери міграції, ставить перед психологією виклик єдності й уніфікованості досліджень багатоманітних міграційних процесів.

Міграційна готовність є окремим випадком психологічної готовності людини до чого-небудь. Найчастіше психологічна готовність досліджується в руслі проблематики психічних станів і трактується як фактор, який опосередковує реалізацію потенційних можливостей людини в конкретних умовах. При цьому сутність готовності розуміється неоднаково. У дослідженні ми спираємося на визначення, за яким міграційна готовність – це установка, схильність суб'єкта, що виникає при передбаченні ним певного об'єкта (або ситуації) і забезпечує стійкий, цілеспрямований характер перебігу діяльності. З позицій теорії психологічних систем [3, с. 188–194; 4, с. 130–135] міграційна готовність розуміється як прагнення добровільно змінити регіон проживання, що виникає в людини на основі протиріч між його образом світу, що включає й оцінку місця проживання, а також бажаного майбутнього, з одного боку, і його способом життя, з іншого боку, які перестали відповідати один одному.

У дослідженні брали участь різні вікові групи: учні загальноосвітніх середніх шкіл Кіровоградської області (№ 16, 17 і колегіум). В емпірико-практичному дослідженні взяли участь 58 школярів 10 та 11 класів. Загальна кількість – 131 особа.

Для емпіричного дослідження міграційної готовності сучасних українців ми розробили анкету, яка розкриває основні соціокультурні та ціннісно-моральні аспекти цього явища.

Для систематичного аналізу отриманої інформації від респондентів ми виділили такі блоки: соціально-культурні уявлення про свою та інші країни; міграційні уявлення й наміри; міграційні плани та міграційні готовність молоді; патріотизм молоді України; морально-культурні орієнтації молоді України.

Відповіді опитуваних школярів на питання «Чи важливо для Вас знання історичного минулого в розумінні життя країни та її населення?» говорять про те, що молодь неоднозначно ставиться до цього питання: з одного боку, є розуміння важливості вивчення історичного минулого своєї країни (41,9%), а з іншого – громадяни нашої країни можуть не надавати великої значимості історичному минулому своєї Батьківщини (52,6%). Цікавим є також порівняння процентного співвідношення відповідей. Більшість школярів (17 та 16 школа – по 53 %, колегіум – 75%).

Друге питання – «Наскільки, на Вашу думку, розвинена національна ідея в Україні?» – для опитуваних респондентів виявилось дискусійним. У деяких групах воно було каталізатором для цікавих обговорень про те, наскільки присутня чи ні національна єдність між українцями та чи є спільний шлях нації в напрямі розбудови нашої держави.

У відповідь ми отримали такі дані: 50,3% відповіло, що національна ідея відіграє певну

роль, але вона не є ключовою для важливих змін у державі. Цей результат указує на те, що досліджувані не вважають національну ідею провідною в курсі важливих державних змін. І лише 28,5% зазначили, що національна ідея відіграє провідну роль у розвитку держави.

Питання «Як Ви ставитесь до сучасної України як держави?» спрямоване на дослідження оцінного ставлення молоді до України як держави. Думки опитуваних розділилися так: 32,51% вважають, що Україна не гірша за інші держави, а 37,8% – не відчують гордості за Україну. Такі результати вказують на суперечливе ставлення юнацтва до своєї країни. Відповіді опитуваних свідчать про те, що ставлення студентів і школярів до сучасної соціально-політичної та економічної ситуації в Україні як значущої об'єктивної умови самореалізації в країні є досить критичним. 77,2% опитаних хвилюються через безлад в економіці, політиці та культурі в нашій державі. Така негативна оцінка умов життя у своїй країні може згубно впливати на психіку молодих людей і викликати бажання залишити її.

Вивчення джерел, якими користується молодь у пошуках інформації про закордонні держави, дало можливість отримати таку інформацію від респондентів. Перевагу надають джерелам ЗМІ (33%). Це є досить передбачуваним, адже зараз основним джерелом інформації для молоді є Інтернет, телебачення, преса та кінематограф. Так як питання передбачало запис власного варіанта, то 12 осіб записали такий варіант, як Інтернет, підкреслюючи роль Інтернет-мереж у своєму житті.

На жаль, інформація в Інтернеті не завжди буває правдива, вона може бути викривленою або неперевіреною. Це може створювати певні нереалістичні уявлення молоді про закордонні країни. Але водночас Інтернет може дати багато можливостей для молоді в плані реалізації своїх міграційних планів. Існує безліч проєктів для роботи, навчання в інших країнах, які можна знайти в мережі. Також функціонують різні соціальні програми, які надають змогу спілкування он-лайн з представниками інших держав.

Друге джерело, яке виділили респонденти, – це подорожі за кордон та інформація від знайомих. Такий варіант відповіді обрали 2 та 21% відповідно. І найменш популярними виборами стали освіта (17,4%) і книжки (5,6%). На жаль, респонденти вказали, що навчальні програми в навчальних закладах не надають істотної кількості інформації про закордонні держави.

У другому блоці питань анкети ми виділили такий параметр, як міграційні уявлення та прагнення молоді. Питання передбачає дослідження думки респондентів про кількість знайомих людей, які бажають переїхати за кордон.

Ми намагалися з'ясувати, яка переважаюча думка про міграцію панує серед юнацтва. Варіант відповіді «Бажаючих поїхати за кордон багато» набрав найбільшу кількість голосів (42%). Це свідчить про значне поширення міграційних настроїв серед сучасної молоді. 23% респондентів відповіли, що «при можливості поїхали б усі». Таким чином, результати опитування говорять про переважання відповідей, які свідчать про значну тенденцію юнацтва й молоді до потенційної міграції.

Щодо питання «Що, на Ваш погляд, може стримувати бажаючих поїхати за кордон?» ми отримали такі результати. Основною проблемою в бажаючих переїхати за кордон є нестача коштів, на думку респондентів (32,2%). 21% вважає, що незнання або погане знання мови іншої країни може стати перешкодою при влаштуванні життя в іншій країні. 15,6% – відсутність контрактів на навчання або роботи.

Таким чином, молодь визнає об'єктивні причини, які можуть стати на заваді при переїзді в іншу країну. Але може турбувати те, що саме матеріальні причини та відсутність практичних навичок (знання мови) є більш вирішальними, ніж небажання залишати своїх друзів (усього 15,2%). Занепад значимості родинних зв'язків може стати однією з причин поширення міграційних думок серед молоді.

Наступне питання ми включили в анкету, щоб з'ясувати, який вид закордонної поїздки найбільш прийнятний для сучасної молоді. Цікавим виявилось те, що 45,8% відповіли – довготривалий контракт. Тобто найбільш привабливою для них є перспектива залишитися в іншій країні на великий термін і при цьому бути забезпеченими стабільним заробітком. Також респонденти мали можливість уписати свій варіант відповіді на це запитання, деякі скористалися цією можливістю й дописували «подорож», «туристичну поїздку». 21,6% відповіли, що їм би була прийнятна короткочасна робота за кордоном. Загалом у ході бесіди доповнювали: і щоб країну подивитися, і заробити грошей, але без наміру залишатися там остаточно.

Наступним блоком у нашій анкеті є міграційні плани та міграційна готовність молоді. Для виявлення міграційної готовності ми запропонували респондентам таке питання: «Чи вважаєте Ви, що сьогодні молода людина має спробувати поїздку за кордон?»

На це питання найбільше відповідей отримано «так» (варіант «а»). Тобто 93,1% опитаних вважають, що сьогодні молода людина має спробувати поїздку за кордон. Такі панівні уявлення свідчать про високу зацікавленість молоді в культурі інших країн, бажанні розширити свої знання про них. Але це може стати й дестабілізуючим для тих, хто сприймає такі

думки як «необхідність їхати за кордон кожній молодій людині».

Задля з'ясування ставлення молоді та юнацтва до можливостей реалізації своїх життєвих планів у майбутньому ми одержали такі результати відповідей: більшість (60,3%) вважають, що свої життєві плани вони змогли б краще реалізувати саме за кордоном. Тобто у своїй країні для переважної частини опитаних можливості самореалізації є обмеженими. Це суб'єктивне відчуття депривації своїх можливостей може згубно впливати на психіку молоді та бажання реалізуватися як особистість і професіонал за кордоном. Інша частина опитуваних (39,6%) вважають, що вони могли б «знайти себе» в Україні.

Для з'ясування панівної думки щодо майбутніх планів молоді та її міграційних намірів ми виявили, що респонденти обирали найбільшу кількість разів такі варіанти, як «с» («якщо з'явиться нагода отримати роботу за кордоном на вигідних умовах, то я, мабуть, поїду працювати за кордон» – 37,7%) і «b» («я хочу працювати в Україні, якщо умови й заробітна плата будуть мене влаштовувати» – 36,3%). Тобто в старшокласників та молоді є готовність змінити своє місце проживання на більш потенційно вигідне, але в молоді є також і сподівання, що заробітна плата й умови життя в Україні будуть відповідні їхнім побажанням у майбутньому. Як видно, саме економічні причини є тим стимулом, який спонукає молодь шукати кращого життя за кордоном. Із 135 чоловік тільки 26 відповіли, що вони планують жити й працювати в Україні, оскільки від кожного з нас залежить майбутнє країни.

Серед основних факторів, які можуть бути важливими під час прийняття рішення про виїзд з України, респонденти найбільшу кількість виборів віддали варіанту «рівень заробітної плати» (27,3%) та «економічна стабільність» (16,8%). Економічний чинник є одним із найпоширеніших при прийнятті рішення про міграцію в іншу країну, але нам цікаво дослідити ще ті чинники, які не стосуються рівня доходів громадян.

Можливість професійної самореалізації обрали 18% опитаних. Тобто молодь має недостатньо високу оцінку можливості працювати за спеціальністю у своїй країні. Професійна нереалізація може викликати занепокоєння та бажання реалізувати свої вміння, зайняти певне становище в соціумі за кордоном. Також 15,6% обрали «соціальну стабільність» як бажаний фактор, який вони можуть знайти в іншій країні.

Щодо соціального статусу, то статистична значимість цього зв'язку має високу достовірність (1% значимості). Для юнаків соціальний статус відіграє важливу роль. Існує бажання змінити, покращити свій статус шляхом влаштування свого життя в іншій країні. Таке

бачення свого майбутнього може бути наслідком оцінення соціального статусу у зв'язку з матеріальною винагородою за свою працю, а не її престижністю (адже більшість емігрантів працює не за спеціальністю). Отже, можна зробити висновок, що ставлення до міграції для значної частини молоді, що не має конкретних планів виїзду, будується на установках, провідним компонентом яких є бажання здобути престижний соціальний статус.

Також ми бачимо тісний зв'язок між міграційною готовністю й таким параметром, як раціональне ставлення до життя (на 1%-му рівні значимості), кореляції. Можна сказати, що юнаки свідомо та раціонально розглядають можливість потенційної міграції. Орієнтація на раціональне ставлення до життя вказує на те, що цінності юнаків, які мають міграційну готовність, загалом мають прагматичний напрям.

Активність позиції людини в ставленні до життєвих проблем, упевненість у наявності можливостей змінити ситуацію й здатність спланувати ці зміни вкрай важливі для розуміння реальних чинників міграції та її потенційного обсягу. Тому найважливішою детермінантою міграційного потенціалу є суб'єктивна оцінка вміння знаходити шляхи рішення проблем як життєвий орієнтир професійно-прагматичної групи цінностей (ступінь вірогідності – 5%).

Професійна орієнтація також має статистично значимий зв'язок із міграційною готовністю (1% значимості). Юнаки оцінюють професійно-прагматичні вміння як чинник, який відіграє суттєву роль у реалізації міграційного бажання.

Таким чином, виділена нами група професійно-прагматичних ціннісно-життєвих орієнтирів має тісний зв'язок із міграційною готовністю. Для юнаків цієї вибірки характерною є потреба в покращенні свого соціального статусу, орієнтація на здобуття корисних знань, умінь і навичок, а також спрямованість на працю. Ця особливість особистості разом із чинниками навколишнього середовища та можливостями може формувати міграційну готовність.

Два параметри – «індивідуальність» (1% значимості) та «почуття та емоції» (1% значимості) – з другої групи цінностей, які ми охарактеризували як цінності індивідуальності, показали статистичну значущість із показниками міграційної готовності. Індивідуальність як фактор, який впливає на формування міграційної готовності, має одне з вагомих значень. Набір індивідуально-своєрідних рис характеру, особливих поглядів, переконань, устремлень, здібностей прямо впливають на формування думок щодо можливої міграції.

Такий параметр, як почуття та емоції, також виявився статистично значимим щодо балів міграційної готовності. Юнаки цієї групи, оцінюючи цю характеристику, надають вагомого

значення емоційному компоненту людського життя. Можна сказати, що думки про міграцію юнаків мають не тільки раціональний складник, а й чуттєвий. Мрії про краще життя в іншій країні, благополучне майбутнє можуть бути наслідком не завжди об'єктивного перебільшення нерідко в бік позитиву, уявлення про країну, куди здійснюється чи планується виїзд.

Група соціальних цінностей має статистично-значимий зв'язок із параметрами, які є цікавими для аналізу. Ми бачимо, що така цінність, як віра в суспільство, отримала негативний кореляційний зв'язок із балами міграційної готовності (1% значимості). Значимість суспільства для потенційних мігрантів нівелюється, що може впливати на формування міграційної мобільності, адже людям, які не мають переконань щодо свого громадського обов'язку перед суспільством, державою, легше залишити свою країну задля особистих цілей. Можна зробити припущення, що в юнаків, які мають обернено-пропорційні показники за цим параметром, спостерігається недовіра до людей як частини суспільства. Більшою мірою для них є більш прийнятним правило «покладатися тільки на самого себе, на свої сили».

Цікавим фактором є також позитивний зв'язок із ціннісним параметром «сім'я» (1% статистичний значимості) Можна було передбачити, що для потенційних мігрантів значимість родинних зв'язків і сім'ї виявиться незначна, адже міграційна готовність передбачає можливість довгої розлуки або взагалі розриву родинних зв'язків назавжди. Але аналіз результатів відповідей наших респондентів вказує на високу значимість сім'ї як цінності. Тому можна сказати, що потенційна міграція може розглядатися як можливість позитивного впливу на членів сім'ї, покращення їхніх умов життя.

Естетичні почуття, які ми виділили в групу духовних цінностей, мають значимий зв'язок із міграційною готовністю (1% значимості). Юнаки прагнуть до знаходження таких умов життя, які б задовольняли їхні естетичні уподобання та смаки.

Отже, існує певний зв'язок ціннісно-життєвих орієнтацій юнаків із вираженістю міграційної готовності. Ми можемо охарактеризувати потенційного мігранта за характеристиками його ціннісного портрету. У дослідженні це юнак, який зацікавлений у покращенні свого соціального статусу, орієнтований на здобуття корисних знань, умінь і навичок, які б слугували більш успішній адаптації, спрямований на працю. У такого індивіда є переконання, що в складній ситуації він зможе активно діяти; віра в ефективність власних дій. Велике значення має набір індивідуальних рис, які можуть впливати на формування міграційної готовності, адже потрібно володіти великою енергією

і волею, щоб радикально змінити місце і спосіб свого життя. Значимість суспільства для потенційних мігрантів не велика.

Таким чином, можна зробити висновок, що ставлення опитаних респондентів до міграції є не тільки способом вирішення окремих, матеріальних проблем, а й включає низку інших, психологічних, чинників. Такий фактор, як набір певних ціннісних орієнтацій, може з більшою імовірністю сприяти формуванню міграційної готовності. Ми можемо побачити, що досліджувані, які в ході анкетування обирали відповіді, що вказують на їхню потенційну міграційну спрямованість, у більшості демонструють переважання прагматично-професійних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Клочко В.Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологи. *Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии* : материалы

конференции. Караганда : Изд-во КарГУ, 2001. С. 101.

2. Орбан-Лембрик Л.Е. Вплив міграційних процесів на поведінкові прояви особистості. *Філософія, соціологія, психологія* : збірник наук. праць. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2008. Вип. 13. Ч. 1. С. 3–15.

3. Рыбаковский А.А. Миграция населения (вопросы теории). *Приложение к журналу «Миграция в России»*. Москва : ИСПИ РАН, 2003. С. 173–194.

4. Ровенчак О.А. Міжнародна міграція крізь призму її причин та наслідків. *Вісник Львівського університету. Серія «Соціологічна»*. Львів, 2009. Вип. 3. С. 125–142.

5. Юдина Т.Н. Социология миграции НТМ : учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект, 2006. 272 с.

6. Klochko V.E. Psihosinergitika: nastojashhee i budushhee psihologii. Psychosynergetics: present and future of psychology. *Chelovek v psihologii: orientiry issledovanij v novom stoletii* : materialy konferencii. Karaganda : Izd-vo KarGU, 2001. S. 101.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ ТА ПРАВОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION OF LEGAL AWARENESS AND LEGAL BEHAVIOR OF APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена вивченню психологічних детермінант правосвідомості та правової поведінки здобувачів вищої освіти в Україні. Науковою новизною дослідження, проведеного в контексті роботи, є визначення актуального рівня розвитку правосвідомості референтної групи осіб юнацького віку, а також розробка комплексу психолого-педагогічних способів, які представлено у вигляді системи, спрямованої на підвищення рівня правосвідомості й правової поведінки юнаків і дівчат у рамках стандартизації сучасної вищої освіти. У статті також обґрунтовано необхідність здійснення працівниками закладів вищої освіти впливу на правосвідомість і правову поведінку здобувачів вищої освіти в Україні з метою підвищення рівня усвідомлення, засвоєння та дотримання правових норм останніми. Досліджено сутність правосвідомості як юридичного й психологічного феномена; розглянуто зміст поняття «правосвідомість» у широкому й у вузькому значеннях. Виокремлено основні форми й компоненти правосвідомості. Виявлено причинно-наслідковий зв'язок між актуальним рівнем правової культури та проявами правової поведінки в юнацькому віці. Визначено основні психологічні детермінанти правової свідомості. Досліджено паралель між несвідомими процесами психіки й формуванням правосвідомості. Установлено кореляційний зв'язок між правосвідомістю та правовою поведінкою як психологічними категоріями. Окреслено роль правосвідомості в процесі правової адаптації та правової соціалізації здобувачів вищої освіти. Розглянуто категорію заклад вищої освіти як провідний інститут соціалізації юнаків і дівчат. Виокремлено деякі загальні аспекти правомірної та неправомірної поведінки. Установлено роль індивідуальної свідомості. Проаналізовано роль сугестії в процесі формування правосвідомості та правової поведінки, а також наголошено на ролі навчально-виховного процесу під час корекційної роботи актуального рівня правосвідомості й правової поведінки юнаків і дівчат. Вивчено механізми формування правосвідомості й запропоновано комплексний набір психолого-педагогічних способів формування правосвідомості та правової поведінки здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: правова свідомість, правова адаптація, психологічні детермінанти, правова поведінка, психолого-педагогічні механізми формування, навчально-виховний вплив, правова освіта, правова просвіта, правова пропаганда, правова агітація, правомірна діяльність.

This article is sanctified to the study of psychological determinate of sense of justice and legal behavior of bread-winners of higher education in Ukraine. The scientific novelty of the research conducted in the context of this work is determination of actual level of development of sense of justice of reviewer group of persons of youth age, and also development of complex of psychological and pedagogical services methods, that is presented as the system sent to the increase of level of sense of justice and legal behavior of youths and girls within the framework of standardization of modern higher education. In the article the necessity of realization of establishments of higher education, influence workers is also reasonable on sense of justice and legal behavior of bread-winners of higher education in Ukraine, with the aim of increase of level of realization, mastering and observance of legal norms last. Essence of sense of justice is investigational as the legal and psychological phenomenon; maintenance of concept "sense" of justice is considered in wide and in narrow values. Basic forms and components of sense of justice are distinguished. Determination connect is educed between the actual level of legal culture and displays of legal behavior in youth age. Basic psychological determinate of legal consciousness is certain. A parallel is investigational between the irresponsible processes of psyche and forming of sense of justice. Cross-correlation connection is set between sense of justice and legal behavior as by psychological categories. The role of sense of justice is outlined in the process of legal adaptation and legal socialization of bread-winners of higher education. A category is considered establishment of higher education as leading university socializations of youths and girls. Some general aspects of good and illegal behaviour are distinguished. The role of suggesting is analysed in the process of forming of sense of justice and legal behavior, and also it is marked the role of educational-educator process during correction work of actual level of sense of justice and legal behavior of youths and girls. The mechanisms of forming of sense of justice are studied and offer complex set of psychological and pedagogical methods of forming of sense of justice and legal behavior of bread-winners of higher education.

Key words: legal consciousness, legal adaptation, psychological determinants, legal behavior, psychological and pedagogical mechanisms of formation, educational influence, legal education, legal education, legal propaganda, legal agitation, lawful activity.

УДК 159.9-057.875:316.334.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.34>

Чумак В.В.

к.психол.н., доцент,
доцент кафедри психології
Бердянський державний
педагогічний університет

Клішко Ю.В.

здобувачка освіти
Бердянський державний
педагогічний університет

Нині Україна перебуває на шляху євроінтеграції, тому процес низки державних перетворень відображається як на суспільстві загалом, так і на кожній людині зокрема. Усе це зумовлює необхідність адаптації громадян до нових умов життя й підвищення рівня пра-

вової свідомості представників різних верств населення.

Інститутами формування правосвідомості є сім'я, школа, заклади вищої освіти, соціальні групи, трудові колективи, засоби масової інформації. Саме вони

забезпечують первинну правову адаптацію особистості [5].

Важливу роль у процесі правової адаптації відіграють здобувачі вищої освіти, адже вони є суб'єктами, які перебувають у процесі активного засвоєння різноманітного роду знань у період навчання в університетах. Також можна помітити, що саме здобувачі вищої освіти частіше, аніж представники інших вікових категорій, вступають у правовідносини, починаючи від винайму житла й закінчуючи оформленням шлюбного союзу. Саме процес включення цієї категорії населення в правовідносини вимагає від її представників більш свідомого сприйняття та засвоєння правових норм, уявлень, установок, усвідомлення власної громадянської відповідальності й спрямованості на прийняття активної участі в правовій сфері суспільства безпосередньо чи опосередковано. Усе зазначене вище є складниками частинами психологічного компонента правової свідомості.

Пріоритетним напрямом виховної діяльності закладів вищої освіти є формування в молоді моральних якостей, поваги до закону й загальноприйнятих норм поведінки в суспільстві.

Вивченням загальноправових аспектів правосвідомості займалися такі відомі вчені-правознавці, як Т. Боброва, Є. Боднар, О. Губар, Ю. Дмитрієнко, Н. Євпалова, Н. Еліазберг, Л. Лебедкина, Н. Місюра, І. Омельчук, П. Рабінювич, Н. Ткачова; вивченням психологічного аспекту цього питання – О. Іванова, Д. Крюкова, В. Панченко, Н. Побірченко, Е.О. Помиткін, В. Рибалка, В. Синявський, С. Сисоєва; професійну свідомість окремих категорій працівників вивчали, зокрема, В. Андрієв (лікаря), Г. Акопов, Є. Ісаєв, Л. Римар (педагога), Т. Акопов, Н. Кучеровська, Н. Шевченко (психолога, практичного психолога); вивченню психологічної детермінації правосвідомості й правової поведінки присвячені роботи таких відомих учених правознавців і психологів: В. Коновалова, В. Шепітька, В. Батуркіна, Д. Александрова, В. Андросюка, Л. Казміренка, Є. Моїсєєва; вивченням формування правосвідомості в юнацькому віці займалися М. Гладких, Ю. Зубок, В. Чупров, І. Омельчук.

Науковцями досліджено переважно правову сторону цього питання й психологічну в загальному контексті, проте психолого-педагогічний складник формування правової свідомості та правової поведінки саме здобувачів вищої освіти нині є недостатньо дослідженим і потребує подальшого вивчення.

Метою дослідження є комплексний аналіз психологічних детермінант правосвідомості й правової поведінки в юнацькому віці, визначення рівня розвитку правової свідомості в здобувачів вищої освіти юнацького віку

та пошук шляхів формування усвідомленого ставлення до права в закладах вищої освіти психолого-педагогічними засобами.

Поняття «правосвідомість» можна розглядати як у широкому, так і у вузькому значенні. Правосвідомість у широкому змісті слова являє весь правовий досвід поведінки особистості, групи, суспільства; у більш вузькому постає як психологічний механізм правомірної поведінки, який можна вважати безпосередньою детермінантою залежності між різними дефектами індивідуальної правосвідомості та протиправною поведінкою.

Правова свідомість (правосвідомість) – специфічна форма свідомості, система відбиття правової дійсності в поглядах, теоріях, концепціях, почуттях, уявленнях людей про право, його місце та роль щодо забезпечення свободи особистості й інших загальнолюдських цінностей [2].

За рівнем сформованості правосвідомості існує її поділ за рівнями: високий, середній і низький [5; 9].

Більшість дослідників вважає, що структура правосвідомості складається з трьох компонентів. С. Батова виокремлює такі компоненти правосвідомості: знання права, ставлення до права, поведінкова настанова. В. Щегорцев включає до структури правосвідомості пізнавальний, вольовий та оціночний компоненти; К. Івлєв – пізнавальний, чуттєво-емоційний, поведінковий; В. Сапун – раціонально-ідеологічний, соціально-психологічний, поведінковий; А. Ратінов, А. Яковлєв – знання права, ставлення до права, спонукання до виконання правових приписів [7, с. 37].

Психологічними детермінантами правосвідомості є свідомість, розум і воля, які забезпечують людині можливість критично сприймати навколишнє буття, усвідомлювати й визначити своє місце в соціумі, програмувати свою перспективу та скеровувати свої дії згідно з визначеною метою. Це є важливим аспектом формування усвідомленої особистості здобувача вищої освіти.

Д. Александров і В. Андросюк у роботах зазначають, що, по-перше, правосвідомість є вищим рівнем відображення соціально-економічних відносин людей, які виражено в законах суспільства, тобто вона виконує відображувальну функцію щодо соціальної дійсності, активно впливаючи на неї; по-друге, відображення механізмів правосвідомості завжди відбувається через другу сигнальну систему шляхом активної мисленнєвої та лінгвістичної діяльності, спрямованих на аналіз й засвоєння правових знань і понять, які регулюють суспільні відносини; по-третє, правосвідомість не може існувати без свого конкретного носія – особистості, груп чи колективів [8].

Правова свідомість є складовою частиною правової культури особистості. А. Овчиннікова наголошує на тому, що правова свідомість і правова культура повинні розглядатися лише в нерозривному зв'язку з усвідомленням сутності людини, можливостей, цінностей, уявлень про себе й навколишній світ [6, с. 14].

Виходячи з зазначеного вище, можна сказати, що правосвідомість – це не лише правовий, а й соціально-психологічний феномен, що безпосередньо відображається й реалізується в правовій поведінці та є своєрідним психологічно-ідеологічним базисом для її подальшого формування. Наявність дефектів у правосвідомості може призвести до девіантної поведінки або правового нігілізму, аморальної поведінки не лише в юнацькому, а й у будь-якому віці.

Актуальність емпіричної частини дослідження зумовлена передусім тим, що саме рівень розвитку правової свідомості є прямою детермінантою правової поведінки.

У дослідженні ми намагалися визначити рівень правосвідомості. Дослідження проведено за методикою Л. Ясюкової. Вибірку становили 22 особи віком від 18 до 22 років, вони є здобувачами вищої освіти, а в канікулярний період працюють у ДОТ «Райський куточок» у м. Бердянську.

Нами виявлено, що низький рівень розвитку правосвідомості, що фактично є тотожним правовому нівелюванню, мають 28% респондентів, середній рівень – 56%, високий рівень – 16%.

Такі показники зумовлюють необхідність пошуку нових способів підвищення рівня правової свідомості й, відповідно, правової поведінки в здобувачів вищої освіти юнацького віку.

Правова поведінка може мати два прояви: бути правомірною або протиправною. Важлива роль при формуванні в здобувачів вищої освіти відводиться спрямованості особистості та її мотивам, які і є детермінантами формування поведінки переважаючого виду.

М. Гладких зазначає, що потрібне глибоке розуміння індивідуальної психології та, відповідно, індивідуальної правосвідомості як специфічної форми психічної діяльності. Індивідуальний рівень розгляду правосвідомості дає можливість виявляти причини внутрішніх протиріч, зовнішніх колізій і конфліктів, визначати шляхи їх усунення й на цій основі розробляти механізм правомірної поведінки [3].

Правомірна поведінка юнаків і дівчат загалом повинна зміцнювати суспільні відносини, протиправна, навпаки, здатна порушувати й послабляти їх, розхитуючи соціальну, економічну, політичну системи держави. Правомірна поведінка мотивується, як правило, усвідомленням обов'язку та не доходить до межі протиправної, мотивами котрої зазвичай

є корисливість та агресивні прагнення у сфері людської взаємодії.

Правосвідомість і правова поведінка є складовими частинами правової культури молоді, котру в контексті трансформаційних стратегій Ю. Зубок і В. Чупров розглядали як стримувальну форму, у якій обмежується та витісняється антигромадська й антиправова поведінка [4].

С. Алексєєв вважає, що основними механізмами формування правосвідомості є ідентифікація – ототожнення індивіда з іншою людиною, яка породжує відтворення поведінки, думок і почуттів іншої особистості; навіювання – особливий вид емоційно-вольового цілеспрямованого, але необґрунтованого впливу однієї людини на іншу або групу людей; зараження – несвідома (мимовільна) схильність індивіда до певних психологічних станів, при яких відбувається некритичне сприйняття будь-якої інформації, почуттів; наслідування – спосіб впливу людей один на одного, у результаті якого відбувається неусвідомлене відтворення особистісних і поведінкових рис партнерів; переконання – метод впливу на свідомість особистості через звернення до її власного критичного судження для формування певних поглядів і світогляду загалом [1].

Оскільки основним інститутом соціалізації в період юнацького віку є заклад вищої освіти, то ми пропонуємо психолого-педагогічні шляхи впливу, спрямовані на підвищення рівня правосвідомості та правової поведінки через навчальний альянс здобувачів з викладачами, що матиме на меті здійснення ефективної навчально-виховної діяльності, під час здійснення якої можна буде розширити уявлення про правову сферу діяльності людини й навіть отримати можливість сформувати в юнаків і дівчат нові якісні патерни правової поведінки.

На нашу думку, формування правосвідомості як детермінанти правової поведінки має включати такі види психолого-педагогічної роботи викладачів закладів вищої освіти зі здобувачами:

а) правову освіту – навчання, яке покликане розширювати знання здобувачів щодо функціонування правової системи в Україні;

б) правову просвіту, метою якої є роз'яснення чинного законодавства та надання певних знань із тих питань, орієнтованість у яких є актуальною для здобувачів вищої освіти (наприклад, оформлення деяких видів договорів або угод або юридичні аспекти шлюбно-сімейних відносин);

в) правову пропаганду, що може активно здійснюватися через ЗМІ, мережу Інтернет і шляхом проведення відкритих лекцій провідними фахівцями-юридичних психологів;

г) правову агітацію, спрямовану на залучення до пізнання й усвідомлення права всіма

здобувачами вищих навчальних закладів шляхом сугестивного впливу на свідомість членів академічної групи загалом і кожного здобувача вищої освіти зокрема;

д) форми правомірної соціально-активної діяльності – різновид правового виховання, який здійснюється практично в процесі реалізації норм права, шляхом використання, дотримання, виконання й застосування, має на меті саме формування відповідної поведінки особистості в контексті правосвідомості.

Хочемо відзначити, що психолого-педагогічний вплив викладачів закладів вищої освіти на особистість здобувача необхідно спрямовувати на всі компоненти правової свідомості, адже провідну роль у процесі правової соціалізації юнаків і дівчат у стінах закладу вищої освіти відіграють навчання та виховання. Саме через ці форми впливу особистість здобувача вищої освіти може зазнати найбільших особистісно-світоглядних змін: отримати конкретні правові знання, активізувати передусім мотиваційний компонент свідомості, усвідомивши цінність правових знань, а також забезпечити розвиток правового мислення, сформуванню ставлення молоді до правових норм як внутрішньої цінності й успішно втілити їх у правову поведінку.

На основі теоретичного аналізу визначено, що правосвідомість – багатоаспектний феномен. Основними детермінантами правової свідомості та правової поведінки є свідомість, розум і воля. Актуальний рівень правової свідомості, у свою чергу, детермінує прояви правової поведінки з боку її правомірності або неправомірності. У ході емпіричного дослідження виявлено, що високий рівень правосвідомості наявний лише в незначній кількості досліджуваних, більшість респондентів має середній рівень. Отже, існує потреба в його підвищенні. У роботі запропоновано психолого-педагогічні форми роботи викладача зі здобувачами вищої освіти: правову освіту, правову просвіту, правову пропаганду, правову агітацію, а також форми правомірної соціально-

активної діяльності з метою формування правової свідомості та правової поведінки здобувачів освіти.

Перспективним напрямом для подальших досліджень є розробка комплексного й системного підходів до здійснення навчально-виховного впливу, спрямованого на підвищення рівня правової обізнаності та правової освіченості в здобувачів вищої освіти юнацького віку, що неодмінно стане запорукою чітко сформованого високого рівня правосвідомості й гарантом їхньої правомірної поведінки протягом подальшого їхнього життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев С.С. Право: азбука – теория – философия. Опыт комплексного исследования. Москва : Статут, 1999. 712 с.
2. Батуркин В.Г. Понятие и структура правового сознания. *История государства и права*. 2004. № 5. С. 19–21.
3. Гладких М.В. Психологический механизм формирования индивидуального правосознания. *Современное гуманитарное знание о проблемах социального развития*. Ставрополь, 2005. С. 19–21.
4. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Правовая культура молодежи в ракурсе трансформационных стратегий. *Социологические исследования*. Москва, 2006. № 6. С. 37–46.
5. Коновалова В.О., Шепітько В.Ю. Юридична психологія: навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. та доп. Харків : Право, 2008. 240 с.
6. Овчинникова А.П. Феноменологія правової культури: філософсько-правове дослідження : автореф. дис. ... канд. юрид. Наук : 12.00.12. Одеса, 2016. 20 с.
7. Омельчук І.А. Структура правосвідомості молоді. *Проблеми державотворення і захисту прав людини в Україні* : матеріали ІХ Регіон. наук.-практ. конф., м. Львів, 13–14 лют. 2003 р. Львів, 2003. С. 37–39.
8. Юридична психологія : підручник / Д.О. Александров, В.Г. Андросюк, Л.І. Казміренко та ін. ; за заг. ред. : Л.І. Казміренко, Є.М. Моїсеєва. Київ : КНТ, 2008. 352 с.
9. Юридична психологія : підручник / за заг. ред. О.М. Бандурки. Харків : Майдан, 2018. 684 с.

ЩОДО ПИТАНЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ: РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗАКЛАДАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION OF LEGAL AWARENESS ON THE ISSUES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF STUDENTS WITH LIMITATIONS OF LIFE BY INCLUSIVE TOURISM: RECOMMENDATIONS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розглянуто комплексне питання соціально-психологічної реабілітації студентів з обмеженнями життєдіяльності засобами інклюзивного туризму. Визначена нормативно правова база з теми дослідження, зроблений огляд літератури та вчених, які займалися цим питанням. Проаналізовано поняття інклюзивного туризму й параметри, які необхідні для впровадження системи доступного туризму, серед яких – безбар'єрні напрями: інфраструктура та зручності; транспорт; якісні послуги які надаються кваліфікованим персоналом; адаптовані виставки, атракціони й адаптовані для осіб з інвалідністю системи бронювання, сайти та послуги. Розглянуто питання впровадження інклюзивного туризму через призму законодавчих актів і шляхом запозичення досвіду зарубіжних країн. Визначено відповідність упровадження такого виду туризму в контексті Цілей сталого розвитку, зокрема ціль 9. Створення стійкої інфраструктури, сприяння всеохоплюючій і сталій індустріалізації та інноваціям, ціль 10. Скорочення нерівності всередині країн і між ними. Особливу увагу приділено соціальній і психологічній реабілітації як комплексній системі реабілітації в межах ЗВО й роботі команди психолого-педагогічного супроводу. Запропоновані рекомендації ЗВО щодо соціально-психологічної реабілітації студентської молоді засобами інклюзивного туризму, основні з яких: залучення до створення інклюзивного туристичного маршруту студентів з інвалідністю; обов'язково пересвідчитися в доступності (наявності пандусів, ліфтів, спеціальних санітарних кімнат тощо), у музеях, історичних і культурних пам'ятках, готелях; під час організації туру та реабілітаційної програми, окрім НПП та осіб з інвалідністю, залучайте представників психологічної служби, МСЕК, інклюзивно-ресурсних центрів для отримання повноцінної картини й урахування всіх особливостей.

Ключові слова: студенти з ООП, соціально-психологічна реабілітація, рекомендації, інклюзивний туризм, команда психолого-педагогічного супроводу.

The article considers the complex issue of social and psychological rehabilitation of students with disabilities by means of inclusive tourism. The normative legal base on the research topic is determined, the literature and scientists who dealt with this issue are reviewed. The concept of inclusive tourism and the parameters necessary for the implementation of an accessible tourism system are analyzed, including: barrier-free areas: infrastructure and amenities; transport; quality services provided by qualified personnel; adapted exhibitions, attractions and adapted for people with disabilities reservation systems, sites and services. The issue of introduction of inclusive tourism through the prism of legislative acts and by borrowing the experience of foreign countries is considered. The relevance of the introduction of this type of tourism in the context of the Sustainable Development Goals, in particular goal 9. Establishment of sustainable infrastructure, promotion of inclusive and sustainable industrialization and innovation, and goal 10. Reduction of inequality within and between countries. Particular attention is paid to social and psychological rehabilitation as a comprehensive system of rehabilitation within the free economic zone and the work of the team of psychological and pedagogical support. Recommendations to universities on social and psychological rehabilitation of student youth by means of inclusive tourism are offered, the main of which are: involvement of students with disabilities in the creation of an inclusive tourist route; be sure to check the availability (availability of ramps, elevators, special bathrooms, etc.), museums, historical and cultural monuments, hotels; During the organization of the tour and rehabilitation program, in addition to teachers and people with disabilities, involve representatives of the psychological service, inclusive resource centers to get a full picture and take into account all the features.

Key words: students with disabilities, social and psychological rehabilitation, recommendations, inclusive tourism, team of psychological and pedagogical support.

УДК 159.9:316.6:48-056.26
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.26.35>

Чупіна К.О.

аспірант кафедри психології
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

Сьогодні першочерговим завданням, як поставив перед собою уряд і Міністерство освіти і науки України, стало створення інклюзивної моделі освіти, яка передбачає включення осіб з інвалідністю в загальне освітнє середовище і створення всіх необхідних умов для їх повноцінної інтеграції в суспільство.

Окрім створення безбар'єрного освітнього середовища, пріоритетним стало питання психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП, їх реабілітація та повноцінне включення

в соціум. Одним із сучасних видів реабілітації, який активно почав розвиватися в Україні, є інклюзивний туризм.

Серед дослідників, які вивчали психолого-педагогічний супровід студентів, варто відзначити Г. Давиденко, О. Кравченко, Л. Малинович, swot-аналіз інклюзивного освітнього середовища вітчизняних університетів провели В. Козуля та Ю. Скиба. Питання впровадження інклюзивного туризму, а також його потенціал у соціальній реабілітації студентів

з інвалідністю розглядала М. Дяченко, О. Дишко. Нормативно-правове забезпечення інклюзивного туризму в роботах висвітлили І. Карпич, М. Перфільєва.

Створення доступного освітнього середовища для студентів з ООП регламентується низкою нормативних документів, серед яких – Конституція України, у ст. 53 якої зазначено: «Кожен має право на освіту. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пілг учням і студентам»

Закон України «Про освіту» [3] у ст. 3 декларує право кожного на отримання якісної освіти й неприпустимість дискримінації за расою, інвалідністю, статтю, релігійними або політичними переконаннями; у п. 4 ст. 19 наголошує: «Органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти створюють особам з особливими освітніми потребами умови для здобуття освіти нарівні з іншими особами шляхом належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення універсального дизайну та/або розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби та можливості таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку»; ст. 20 декларує особливості інклюзивного навчання й базується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Закон України «Про вищу освіту» [2] у ст. 3 декларує необхідність створення в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) необхідних умов для реалізації права на якісну вищу освіту особам з ООП.

Важливим документом у сфері інклюзивного навчання стала Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» від 10 липня 2019 р. № 635 [7], що декларує «надання освітніх послуг на рівній основі, без дискримінації та передбачає: створення інклюзивного освітнього середовища; застосування принципів універсального дизайну в освітньому процесі; забезпечення в разі необхідності розумного пристосування».

Для повноцінної інтеграції студента з ООП в освітній процес на базі ЗВО може створюватися команда психолого-педагогічного супроводу або відповідний підрозділ, який складається з НПП, адміністрації факультету/університету, психолога, фахівців системи соціального захисту населення, а також представників ІРЦ та реабілітаційних установ.

Важливим складником психолого-педагогічного є психологічна адаптація, особливо під час 1 року навчання, під час якої головним завданням психолога ЗВО є створення системи заходів, спрямованих на формування в особи здатності пристосовуватися до наявних у суспільстві вимог і критеріїв за рахунок присвоєння їй норм і цінностей цього суспільства [1].

Психолого-педагогічний супровід являє собою системну діяльність практичного психолога та педагога, що сприяє засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню студента з ООП, його інтеграції в соціум.

Одним із видів реабілітації, який поєднує в собі всі завдання психолого-педагогічного супроводу, став інклюзивний туризм.

Особливістю туризму як засобу реабілітації й пізнання навколишнього середовища є його широкий діапазон практично всіх видів соціальної та фізичної реабілітації.

Міжнародний досвід свідчить, що найбільш розвиненим інклюзивний туризм є в США та країнах Європи. Забезпечення умов для розвитку інклюзивного туризму визначено в значній кількості нормативно-правових документів, а саме: Конвенції про права осіб з інвалідністю, що в ст. 20 закликає держави-учасниці вжити ефективних заходів для забезпечення індивідуальної мобільності осіб з інвалідністю з максимально можливим ступенем їхньої самостійності, зокрема, шляхом:

- сприяння індивідуальній мобільності осіб з інвалідністю вибраним ними способом, у вибраний ними час і за доступною ціною;
- полегшення доступу осіб з інвалідністю до якісних засобів, що полегшують мобільність, пристроїв, допоміжних технологій і послуг помічників і посередників, зокрема, за рахунок надання їх за доступною ціною;
- навчання осіб з інвалідністю та кадрів спеціалістів, що з ними працюють, навичок мобільності;
- спонукання підприємств, що займаються виробництвом засобів, які полегшують мобільність, пристроїв і допоміжних технологій, до врахування всіх аспектів мобільності осіб з інвалідністю [6].

Значний внесок і розвиток туризму внесла Декларація Манілі про світовий туризм (Всесвітня конференція з туризму, відбулася в Манілі, Філіппіни, із 27 вересня по 10 жовтня 1980 року) [10], що декларує необхідність доступного туризму, зокрема міжнародного, незважаючи на соціальний статус або стан здоров'я.

Розглядаючи питання впровадження інклюзивного туризму через призму Цілей сталого розвитку, варто відзначити **ціль 9**. Створення стійкої інфраструктури, сприяння всеохоплюючій

і сталій індустріалізації та інноваціям, зокрема в п. 9.1 зазначено: «Розвивати якісну, надійну, стійку та сталу інфраструктуру, включаючи регіональну і транскордонну інфраструктуру, з метою підтримки економічного розвитку й добробуту людей, приділяючи особливу увагу забезпеченню недорогого і рівноправного доступу для всіх»; **ціль 10.** Скорочення нерівності всередині країн і між ними, що в п. 10.3 наголошує про потребу забезпечити рівність можливостей і зменшити нерівність результатів у тому числі шляхом скасування дискримінаційних законів, політики і практики та сприяння прийняттю відповідного законодавства, політики й заходів у цьому напрямі [8].

Інклюзивний туризм – це форма туризму, яка включає процес співпраці між різними учасниками у сфері туризму й передбачає надання людям з інвалідністю доступності, включаючи мобільний, візуальний, слуховий і когнітивний складники доступності, надає право функціонувати незалежно, на рівних умовах із почуттям власної гідності через надання універсальних туристичних продуктів, послуг і середовища [4], поєднує завдання соціальної та психологічної реабілітації.

Такий вид туризму відноситься до туризму, який задовольняє потреби широкого кола споживачів, включаючи людей з інвалідністю, людей похилого віку та сім'ї з покоління в покоління. Він передбачає усунення бар'єрів ставлення та інституцій у суспільстві й охоплює доступність у фізичному плані (навколишнього середовища, транспорту, будівель, інформації та зв'язку).

Головна мета інклюзивного туризму – адаптувати туристичні напрямки, продукти та послуги для всіх людей незалежно від їхніх фізичних обмежень, інвалідності чи віку [11].

Відповідно до Європейської мережі доступного туризму (ENAT, nd), доступний туризм включає:

- безбар'єрні напрями: інфраструктуру та зручності;
- транспорт: повітряний, сухопутний і морський транспорт, адаптований для всіх користувачів;
- якісні послуги, які надаються кваліфікованим персоналом;
- адаптовані виставки, атракціони;
- адаптовані для осіб з інвалідністю системи бронювання, сайти й послуги [9].

Соціальна реабілітація призначена для осіб з інвалідністю, які потребують підтримки в повсякденному житті. Метою такого виду реабілітації є навчання, розвиток навичок, покращення рівня адаптації в суспільстві. Також соціальна реабілітація включає підтримку під час навчання та створює передумови для часткового або повного відтворення працездатності.

На базі ЗВО допомагає студентам з ООП соціалізуватися в новому середовищі під час подорожей і спілкування з іншими учасниками групи.

Психологічна реабілітація розглядається як система медико-психологічних і педагогіко-соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психічних функцій, особистісного, соціального та професійного статусу хворих та інвалідів. Завдання психологічної реабілітації – розробка й використання методів відновлення конструктивних особистісних установок і подолання наслідків хвороби [5].

Під час проведення інклюзивних туристичних маршрутів відбувається корекція негативних проявів інвалідності, таких як низький рівень адаптації, негативна самооцінка, страх перед роботою в команді або публічними виступами.

Такий вид реабілітації має багато позитивних сторін, серед яких – поєднання пізнавальної діяльності й корекційної програми, можливість індивідуального консультування або групова робота. Проте задля якісної організації інклюзивних турів варто враховувати деякі пункти, які охоплюють питання проживання, харчування і створення культурної програми. Також значну увагу варто приділити розробці корекційної програми відповідно до запитів групи й адаптувати її, зважаючи на нозології або особливості сприймання членів групи.

Серед основних рекомендацій ЗВО щодо соціально-психологічної реабілітації студентської молоді засобами інклюзивного туризму варто відзначити такі:

1. Залучайте до створення інклюзивного туристичного маршруту студентів з інвалідністю, адже вони найкраще знають свої потреби;
2. Створюючи тренінг або програму, урахуйте особливості студентів (дублюйте завдання вправи на фліп чарті або ватмані, робіть комбіновані команди, давайте більше часу для виконання того чи іншого завдання);
3. Під час формування туру й бронювання готелів обов'язково потрібно пересвідчитися в доступності (наявності пандусів, ліфтів, спеціальних санітарних кімнат тощо), у музеях, історичних і культурних пам'ятках дізнатися про умови архітектурної доступності, про можливість аудіогіда або можливості модифікації екскурсії відповідно до потреб групи;
4. Перед замовленням харчування переконайтеся, що в учасників немає алергій на певні продукти, за наявності обов'язково сформуєте список осіб і продуктів, які вони не вживають. За необхідності потурбуйтеся про безлактозне меню або меню для вегетаріанців;
5. До початку проведення інклюзивного туру та після нього проведіть анкетування (або опитування) і рефлексію задля покращення

якості реабілітаційних послуг і зменшення негативних факторів;

6. Користуйтеся допомогою волонтерів під час проведення тренінгів і турів, волонтери стануть гарною підтримкою під час подорожі, проживання та відвідування культурних пам'яток;

7. Під час організації туру та реабілітаційної програми, окрім НПП та осіб з інвалідністю, залучайте представників психологічної служби, МСЕК, інклюзивно-ресурсних центрів для отримання повноцінної картини й урахування всіх особливостей;

8. Організуйте різні види турів для студентів з різними нозологіями (лікувально-оздоровчий тур, екологічний тур, культурно-пізнавальний тур, спортивний тур) і досліджуйте ефективність кожного з них, за необхідності поєднуйте різні види;

9. За можливості включайте інклюзивні туристичні маршрути до ІПР та в план роботи команди-психолога педагогічного супроводу як вид активної реабілітації;

10. Завчасно попереджуйте про програму та маршрут туру, давайте чіткі рекомендації щодо поїздки й вичерпні відповіді на запитання;

11. Під час проведення тренінгів і групової роботи використовуйте вправи на командотворення, досягнення цілей і розвиток комунікативних навичок;

12. Проводьте організаційні зустрічі з організаційним комітетом та учасниками заздалегідь, щоб проговорити всі організаційні моменти, розподілити ролі, узгодити форми й методи роботи, скласти відповідний план дій;

13. Потурбуйтеся про окрему ізольовану кімнату або виділіть місце в пішому поході для проведення індивідуальних консультацій, що забезпечить анонімність отриманої інформації та вільне спілкування з психологом;

14. Проводьте індивідуальні консультації (за можливості використовуйте МАК карти, асоціації та інші види арт-терапії).

У статті здійснено узагальнення проблеми соціально-психологічної реабілітації засобами інклюзивного туризму. У ході аналізу проблеми схарактеризовано поняття інклюзивного освітнього середовища й інклюзивного туризму, їх законодавчий аспект і позитивні реабілітаційні властивості. Установлено, що інклюзивний туризм є значним складником психолого-педагогічного супроводу студентів

з ООП та включає в себе адаптацію й соціалізацію студентів з інвалідністю, підвищення їхніх комунікативних навичок і навички роботи в команді. Запропоновано рекомендацій ЗВО щодо соціально-психологічної реабілітації студентської молоді засобами інклюзивного туризму

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України / Верховна Рада України. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15#Text> (дата звернення: 01.02.2021).
2. Про вищу освіту : Закон України / Верховна Рада України. Київ, 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 04.05.2021).
3. Про освіту : Закон України / Верховна Рада України. Київ, 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 04.05.2021).
4. Інклюзивно-реабілітаційний туризм : посібник / за ред. Н.В. Барна, А.В. Коротєєва. Київ, 2020. 124 с.
5. Каплуненко Я.Ю. Психологічна реабілітація: історія та сьогодення. Збірник тез наукових доповідей / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2020. С. 239.
6. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) / Верховна Рада України. 2009. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71/conv/page?lang=ru#Text (дата звернення: 06.03.2021).
7. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України. Київ, 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-p#Text> (дата звернення: 04.04.2021).
8. Цілі сталого розвитку / Україна. 2016. URL: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html> (дата звернення: 04.04.2021).
9. Accessibility in Tourism: challenges and opportunities. *Next Tourism Generation Alliance*. URL: <https://nexttourismgeneration.eu/accessibility-in-tourism-challenges-and-opportunities/> (дата звернення: 03.04.2021).
10. MANILA DECLARATION ON WORLD TOURISM. URL: <https://www.univeur.org/cuebc/downloads/PDF%20carte/65.%20Manila.PDF> (дата звернення: 05.03.2021).
11. What is "Accessible Tourism"? *European Network for Accessible Tourism*. URL: <https://www.accessibletourism.org/?i=enat.en.faq.744> (дата звернення: 03.04.2021).

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсоткові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви *укладаєте угоду* про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою *ліцензованого* програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки *українською, але і російською та англійською мовами*;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що *убезпечить Вас від перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:		
Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ГАБІТУС

Науковий журнал

Випуск 26

Коректура • *В. Ізак*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 21,87. Ум. друк. арк. 23,02.
Підписано до друку 30.06.2021. Замов. № 0921/310. 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.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.